

**FILOSOFIES-OPVOEDKUNDIGE PERSPEKTIWE  
OP 'N INTERAKTIEWE FUNKSIONELE MODEL  
VIR ONDERWYSVOORSIENING IN SUID-AFRIKA.**

**DEUR**

**A.T. WYNGAARD *B.A. (UWK) B.Ed. (UWK) M.Ed. (US)***

**PROEFSKRIF INGELEWER VIR DIE GRAAD**

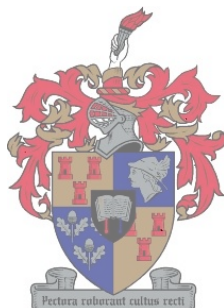
**DOKTOR IN DIE OPVOEDKUNDE**

**AAN DIE**

**UNIVERSITEIT VAN STELLENBOSCH**

**STELLENBOSCH**

**OKTOBER 1999**



**PROMOTOR**

**DR W.S. DU PLESSIS**

## VERKLARING

Ek, die ondergetekende, verklaar hiermee dat die werk in hierdie proefskrif vervat, my eie oorspronklike werk is en dat ek dit nie vantevore in die geheel of gedeeltelik by enige universiteit ter verkryging van 'n graad voorgelê het nie.

22/10/1999.....

A. T. WYNGAARD

DATUM

## OPSOMMING

'n Onderzoek is geloods om vas te stel in hoe 'n mate afstandsonderrig, koöperatiewe onderrig en gemeenskapskolleges in 'n gesamentlike interaktiewe model gekombineer kan word om die heersende onderwysprobleme in Suid-Afrika te oorbrug. 'n Analise word gemaak van die huidige stand van onderwysvoorsiening in Suid-Afrika. Op hierdie wyse word sekere leemtes in die onderwysstelsel geïdentifiseer. Belangrike onderwysverslae soos die De Lange verslag, die Onderwysvernuwingstrategie en die National Education Policy Investigation Report (NEPI) wat oor die jare verskyn het en 'n belangrike invloed uitgeoefen het op die ontwikkelings in die onderwys, word ondersoek.

Verskillende onderrigmodusse soos afstandsonderrig, koöperatiewe onderrig en die konsep gemeenskapskollege word in afsonderlike hoofstukke bespreek. By elkeen van hierdie onderrigmodusse word daar veral gelet op nuwe tendense wat spesifiek by daardie onderrigmodus plaasgevind het en hoe dit toegepas kan word by die interaktiewe model. Daar word ook 'n vergelykende studie gemaak op internasionale vlak om aan te toon in hoe 'n mate daar veranderings by die huidige stand van onderrig kan plaasvind. 'n Onderzoek word geloods na die filosofie van afstandsonderrig. By koöperatiewe onderrig word daar veral gefokus op die pragmatiese ondertone wat betrekking het op die filosofie van koöperatiewe onderrig. By beide afstandsonderrig en koöperatiewe onderrig verdien nasionale tendense aandag. Die bespreking van gemeenskapskolleges fokus op die verskillende gemeenskapskonsepte wat voorsien in die behoeftes van spesifieke gemeenskappe.

In hoofstuk 6 word die interaktiewe model ontwikkel wat bestaan uit afstandsonderrig, koöperatiewe onderrig en die konsep gemeenskapskollege. Daar is twee moontlikhede van die model geïdentifiseer. Diagramme is ontwerp om die werking van die interaktiewe model te illustreer. Ondersoek is ingestel na kriteria waaraan die interaktiewe model moet voldoen. Daar is veral gelet op opvoedkundige, maatskaplike, sosiale, ekonomiese en demokratiese kriteria.

'n Profiel van leerders wat moontlik baat sal vind by die interaktiewe model is saamgestel. Daar is veral gekonsentreer op hulle sosio-ekonomiese omstandighede en hoe daar in hulle behoeftes voorsien kan word deur die implementering van die interaktiewe model.

In die laaste hoofstuk word die interaktiewe model gemeet aan die kriteria wat reeds geformuleer is.

'n Prototipe word ontwikkel om te illustreer hoe die interaktiewe model geïmplementeer kan word. Ondersoek word ingestel na die mate waartoe die beleidsdokumente genoeg ruimte vir die implementering van die interaktiewe model bied. Die gevolgtrekking wat gemaak word, is dat mense tans algemeen bewus is van 'n behoefte aan doeltreffende onderrigmodusse om onderwysvoorsiening meer toeganklik te maak. Een manier is om modelle soos hierdie interaktiewe model te ontwerp om in die behoeftes van die studente te voorsien.



## Summary

A study was concluded to determine the extent to which distance education, co-operative education and community colleges can be combined in an interactive model in order to help solve current educational problems in South Africa. The current state of educational provision in South Africa is analysed to identify certain problem areas in the system. Important educational reports which appeared over the years and greatly influenced the developments in this field, are examined. These include the De Lange report, the Educational Renewal Strategy and the National Education Policy Investigation Report (NEPI).

Discussions of different teaching modes such as distance education, co-operative education and the concept of community colleges appear in separate chapters. Special attention is given to new trends in each teaching mode and to their application in the interactive model. A comparative study of the philosophy of distance education is conducted. A discussion of co-operative education especially focuses on the pragmatic undertones in the philosophy of this teaching mode. At both distance education and co-operative education, national trends receive special attention. The discussion of community colleges is focused on the different community concepts which provide for the needs of specific communities.

In chapter 6 the interactive model is developed. This model consists of distance education, co-operative education and the concept of community colleges. Two possibilities are identified. Diagrams illustrate the way in which the model works. The criteria which the interactive model should comply with, are examined. The main focus fell on educational, welfare, social, economical and democratic criteria.

A profile of learners who will probably benefit from the interactive model, is compiled. Focus points included their socio-economical circumstances as well as the way in which the implementation of this model will provide for their needs.

In the last chapter the interactive model is evaluated in terms of the formulated criteria. A prototype is developed to illustrate the implementation of the model while there is determined whether the policy documents indeed allow enough space for this implementation. It concludes by noting that there is currently a general awareness of a need for effective ways to improve the accessibility of educational provision. One solution is to design models like this interactive one in order to provide for students' needs.

## DANKBETUIGINGS

My opregte dank en waardering aan al die persone wat met hul ondersteuning dit vir my moontlik gemaak het om hierdie studie te voltooi - in besonder:

- My promotor, **Dr. W.S. du Plessis**, 'n ware opvoedkundige, wat met begrip, insig en op simpatieke wyse as inspirasie gedien het. Dit was 'n voorreg om met hom te werk.
- My **moeder en vader** wat met groot deernis vir my bygestaan het.
- My vriendin en rekenaar adviseur, **Debbie Jacobs** wat altyd beskikbaar was indien daar probleme was.
- Die personeel van die J.S. Gericke-biblioteek wat altyd behulpsaam was, in besonder **Mev Maritz**.
- Die persone met wie ek onderhoude kon voer en wat belangrike inligting aan my verskaf het.
- Die personeel en rektor, **Mnr N. A. Meyer** van die vorige Roggebaai Kollege
- **Mev F.K. Titus** vir die taalversorging
- My broerskinders **Joanne, Harriette en Craig** wat met liefdevolle belangstelling my ondersteun het.
- **Mev Annemi Du Plessis** vir haar gasvryheid en wat met haar opregte belangstelling altyd as aanmoediging gedien het.
- My **Hemelse Vader** sonder wie ek nie die studie kon onderneem het nie, wat my bo verdienste met liggaamskrag- en geesteskrag geseën het. **AAN U KOM  
TOE ALLE MAG**

Hierdie proefskrif word opgedra aan my **Moeder en Vader.**

## AFKORTINGS

Die volgende afkortings word in die loop van die proefskrif gebruik.

ADEC	Association of Distance Education Colleges
ANU	Australian National University
AO	Afstandsonderrig
CCERSA	Committee of College Education Rectors of South Africa
CCRTVU	China Central TV and Broadcasting University
CMEL	Council of Ministers Education Canada
CNED	Center National d' Enseignement a' Distance
COTEP	Committee on Teacher Education Policy
CQU	Central Queensland University
DOO	Departement van Onderwys en Opleiding
EASA	Education Association of South Africa
FET	Further Education and Training
HRD	Human Resource Development
HSRC	Human Science Research Council
ICDE	International Council for Distance Education
IGNOU	Indira Gandhi National Open University
INSET	Inservice Education Teacher Training
JAGAS	Jamaica German Auto School
KNOU	Korea National Open University

KOOB	Kommittee vir Onderwys Opleiding Beleidsdokument
NCHE	National Comission on Higher Education
NECC	National Education Co-ordinating Committee
NEPI	National Education Policy Investigation
NGO	Nie Regeringsorganisasies
NICE	National Investigation into Community Education
NQF	National Qualifications Framework
ODLAA	Open and Distance Learning Association of Australia
OEF	Anadolu University
OKSA	Onderwyskollege Suid-Afrika
OKVO	Onderwyskollege vir Verdere Opleiding
OLA	Open Learning Agency of Australia
OLTC	Open Learning Technology Corporation
OTEN	Open Training and Education Network
OVS	Onderwysvernuwingstrategie
OU	Open University
PRESET	Pre-service Education Teacher Training
RAU	Randse Afrikaanse Universiteit
RBL	Resource-based Learning
RDP	Reconstruction and Development Programme
RGN	Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing
SACTE	South African College for Teacher Education
SAIDE	South African Institute for Distance Education
SAO	Sekondêre Afstandsonderrig

<b>SAQA</b>	<b>South African Qualification Authority</b>
<b>SAUK</b>	<b>Suid-Afrikaanse Uitsaaï Korporasie</b>
<b>SAVKO</b>	<b>Suid-Afrikaanse Vereniging vir Koöperatiewe Onderwys</b>
<b>SERTEC</b>	<b>Sertifiseringsraad vir Technikon Onderwys</b>
<b>SO</b>	<b>Sekondêre Onderrig</b>
<b>STOU</b>	<b>Sukhotai Thammathirat Open University</b>
<b>UNED</b>	<b>Universidad Nacional de Education a Diantancia</b>
<b>UNESCO</b>	<b>United Nations Organisation for Educational, Scientific, and Cultural Development</b>
<b>UNISA</b>	<b>Universiteit van Suid-Afrika</b>
<b>UT</b>	<b>Universitas Terbuka</b>
<b>VSA</b>	<b>Verenigde State van Amerika</b>
<b>VTDI</b>	<b>Vocational Training Development Institute</b>
<b>WACE</b>	<b>World Assembly on Co-operative Education</b>

**Diagramme**

Diagram 4.1	Komponente van Koöperatiewe Onderwys	110
Diagram 5.1	A Part-Time Faculty Integration Model	145
Diagram 6.1	Model vir interaktiewe Onderrig	189
Diagram 6.2	Konseptualisering van die Model	191
Diagram 6.3	Werkling van die verskillende manier van die leerprosesse (Greyling, 1996:103)	195
Diagram 6.4	Kwaliteite waaraan die bestuurstyl moet voldoen (Distance Education and Quality Standards Framework for SA, 1996:41)	197
Diagram 6.5	Die studiemateriaal en die studente sub sisteme (Rumble, 1986:17)	199
Diagram 6.6	Totstandkoming van nuwe instansie (Rumble, 1986:89)	202
Diagram 8.1	Cost of conventional and correspondence enrolments	254
Diagram 8.2	Cost of successful and correspondence enrolments	255



# HOOFTUK 1

## ORIËTERING PROBLEEMSTELLING en BEGRIPSVERKLARING

### INHOUD

1.1	Inleiding	11
1.2	Probleemstelling en aktualiteit van die studie	12
1.2.1	Hipotese	13
1.3	Begripsverklaring	15
1.3.1	Onderwysvoorsiening	15
1.3.2	"Open learning"	15
1.3.3	Afstandsonderrig	16
1.3.4	Gemeenskapskollege	17
1.3.5	Koöperatiewe onderrig	17
1.3.6	Funksionele onderwys	18
1.3.7	Agogiek, Pedagogiek, Andragogiek, Gerontagogiek	18
1.3.8	Volwasse onderwys	19
1.3.9	Agogiese nood	20
1.3.10	Nie-formele onderwys	21
1.4	Navorsingsmetodologie	22
1.4.1	Kwalitatiewe benadering	23
1.4.2	Fenomenologiese metode	24
1.4.3	Hermeneutiese metode	25

1.4.4	Dialektiese metode	25
1.5	Vooruitskou en verloop van studie	26

## **HOOFSTUK 2**

### **ONDERWYSVOORSIENING IN DIE SUID-AFRIKAANSE SAMELEWING**

2.1	Inleiding	31
2.2	Historiese verloop van onderwysvoorsiening	32
2.2.1	Tydperk van hervormings 1976-1994	33
2.3	Verslae	36
2.3.1	Die De Lange-verslag	36
2.3.2	Die Onderwysvernuwingsstrategie (OVS)	39
2.3.2.1	Die OVS en skakeling tussen formele en nie-formele onderwys	40
2.3.2.2	Die OVS en afstandsonderrig en opleiding	41
2.3.2.3	Die OVS en onderwysprogramme vir onderwysvoorsiening	41
2.3.2.4	Kritiek op die OVS	43
2.3.3	Die "National Education Policy Investigation" (NEPI)	43
2.3.3.1	Volwasse basiese onderwys	45
2.3.3.2	Die NEPI-verslag en onderwyseropleiding	47
2.4	Huidige statistieke en onderwysvoorsiening	50
2.5	Administrasie en beheer van onderwys	54
2.6	Onderwyseropleiding en onderwysvoorsiening	54
2.7	Hoofvoorsieners van onderwys	56

2.8	Onderwysvoorsieningskriteria	57
2.9	Huidige beleidsrigtings	58
2.10	Samevatting	61

## **HOOFSTUK 3**

### **AFSTANDSONDERRIG AS ONDERRIGMODUS**

3.1	Inleiding	65
3.2	Die toenemende groei in afstandsonderrig	65
3.3	'n Analise van die struktuur en aard van afstandsonderrig	67
3.4	Filosofie van afstandsonderrig	70
3.5	Teorieë in verband met afstandsonderrig - innoverende tendense	71
3.5.1	'n Sisteem model van afstandsonderrig	72
3.5.2	Die holistiese model van afstandsonderrig	73
3.5.3	Die transaksie model van afstandsonderrig	73
3.5.4	Ontwikkelinge op die gebied van navorsing in afstandsonderrig	75
3.5.5	Enkele eksemplariese internasionale projekte	75
3.5.5.1	Projek in Kanada	77
3.5.5.2	Projek in Australië	78
3.5.5.3	Projek in Costa Rica	80
3.5.5.4	Projekte in Suid-Afrika	82
3.5.5.4.1	Die gebruik van afstandsonderrig in die voorsiening van primêre onderwys in ontwikkelende lande	82
3.5.5.4.2	Moontlikhede en beperkinge van afstandsonderrig in die voorsiening van	

	sekondêre onderwys in Suid-Afrika	85
3.5.5.4.3	Interaktiewe afstandsonderrig aan die Universiteit van Stellenbosch.	88
3.5.5.4.4	Die opgradering van onderwyskwalifikasies deur middel van afstandsonderrig by Roggebaai	90
3.5.5.4.5	Projek oor interaktiewe teks	91
3.5.5.5	Samevatting	93
3.6	Kursusse in afstandsonderrig	94
3.7	Tegnologie op die gebied van afstandsonderrig	96
3.8	Afstandsonderrig en onderwyseropleiding	99
3.9	Die ekonomiese karakter van afstandsonderrig	101
3.10	Evaluering van die waarde van afstandsonderrig	103
3.11	Samevatting	104

## **HOOFTUK 4**

### **K O ò P E R A T I E W E   O N D E R W Y S   A S O N D E R R I G M O D U S**

4.1	Inleiding	107
4.2	Die wese en doel van koöperatiewe onderwys	108
4.2.1	Omskrywings van koöperatiewe onderwys	108
4.3	Koöperatiewe onderwys en koöperatiewe leer	111
4.4	Die noodsaak van koöperatiewe onderwys	113
4.5	Georganiseerde bevordering van	

	koöperatiewe onderwys	114
4.5.1	Die Wêreldvereniging vir Koöperatiewe Onderwys (World Assembly on Co-operative Education WACE)	114
4.5.2	Suid-Afrikaanse Vereniging vir Koöperatiewe Onderwys SAVKO	115
4.6	Die pragmatiese ondertone van koöperatiewe onderwys	115
4.7	Tendense in koöperatiewe onderwys	119
4.7.1	Koöperatiewe onderwys in die Verenigde Koninkryk	119
4.7.1.1	Verskillende soorte stapelkursusse	120
4.7.2	Koöperatiewe onderwys in Jamaika	122
4.7.3	Koöperatiewe onderwys in Suid-Afrika	123
4.8	Evaluering van die waarde van koöperatiewe onderwys	125
4.9	Samevatting	127

## **HOOFTUK 5**

### **G E M E E N S K A P S K O L L E G E S     A S ONDERRIGINSTELLING**

5.1	Inleiding	130
5.2	Die aard en betekenins van gemeenskapskolleges	130
5.3	Historiese perspektief op gemeenskapskolleges	133
5.4	Die konsep, "gemeenskapskollege" soos dit op nasionale vlak toegepas word	136

5.4.1	Die Bergzicht Opleidingsentrum konsep	138
5.4.2	Protea Gemeenskapskollege konsep	140
5.4.3	Elgin Gemeenskapskollege konsep	142
5.5	Die konsep, "gemeenskapskollege" soos dit internasionaal toegepas word	143
5.5.1	Gemeenskapskolleges in die V.S.A.	143
5.5.1.1	Deeltydse dosente	144
5.5.2	Gemeenskapskolleges in Kanada	146
5.5.3	Gemeenskapskolleges in Indië	147
5.6	Die missie en visië van gemeenskapskolleges	148
5.7	Die toekoms van gemeenskapskolleges	149
5.8	Samevatting	151

## **HOOFTUK 6**

### **'n INTERAKTIEWE MODEL VIR ONDERWYSSTRATEGIE**

6.1	Inleiding	154
6.2	'n Situasie-analise van die huidige onderwysbedeling	155
6.2.1	Die leemtes in die onderwys	155
6.3	Identifisering van probleme wat in die onderwys bestaan	158
6.3.1	Groot skaalse ongeletterdheid	158
6.3.2	Sosio-opvoedkundige vraagstukke	159
6.4	Bydraes van die verskillende onderrigmodusse tot verligting van	

	probleme in die onderwys	161
6.4.1	Bydrae van afstandsonderrig	162
6.4.2	Bydrae van kooperatiewe onderrig	165
6.4.3	Bydrae van gemeenskapskolleges	169
6.5	Kriteria waaraan die model moet voldoen	170
6.5.1	Opvoedkundige kriteria	170
6.5.1.1	Normatiwiteit	171
6.5.1.2	Aanvaarding	172
6.5.1.3	Gesagsleiding	172
6.5.1.4	Steungewing	173
6.5.1.5	Ontmoeting	173
6.5.1.6	Toekomstigheid	174
6.5.2	Ekonomiese kriteria	174
6.5.2.1	Finansiële bekostigbaarheid	174
6.5.2.2	Koste-effektiwiteit	175
6.5.3	Maatskaplike kriteria	176
6.5.3.1	Menswaardigheid	176
6.5.3.2	Singewing aan bestaan	178
6.5.4	Eise van demokratiese kriteria	178
6.5.4.1	Gelykheid en respek vir menseregte	179
6.5.4.2	Verdraagsaamheid	180
6.5.4.3	Vryheid	181
6.6	Beginsels van onderwysvoorsiening in die <u>Witskrif</u> van 1995	181
6.7	Interaktiewe model vir onderwysstrategie	186
6.7.1	Diagramme om die model te illustreer	188
6.8	Samevatting	203

**HOOFSTUK 7**

**'n FILOSOFIES-OPVOEDKUNDIGE BESINNING OOR DIE  
VOORGESTELDE INTERAKTIEWE MODEL**

7.1	Inleiding	206
7.2	Die aard van 'n filosofies-opvoedkundige besinning	207
7.3	Die verband tussen gesinsopvoeding en skoolopvoeding	211
7.3.1	Die tradisionele leerder	213
7.3.2	Die nie-tradisionele leerder	214
7.4	Sosio-ekonomiese omstandighede van leerders wat moontlik baat sal vind by so 'n model	215
7.4.1	Gesinsverband	217
7.4.1.1	Gesinspatrone	219
7.4.1.2	Invloed van die gesin op die ontwikkeling van die kind	220
7.4.2	Invloede uit die gemeenskap	223
7.4.3	Kulturele verskille	225
7.4.4	Invloed van die portuurgroep	228
7.4.5	Hoe leer plaasvind by die tradisionele- en by die nie-tradisionele leerder	232
7.5	Antropologies-agogiese essensies wat by die voorgestelde model van toepassing is	234
7.6	Samevatting	237



**HOOFTUK 8**

**'n EVALUERENDE SAMEVATTING EN RIGLYNE TER  
VERBETERING VAN DIE BESTAANDE  
ONDERWYSVOORSIENING**

8.1	Inleiding	241
8.2	Evaluering van die interaktiewe model	243
8.2.1	Opvoedkundige kriteria	243
8.2.1.1	Normatiwiteit	244
8.2.1.2	Aanvaarding	245
8.2.1.3	Gesagsleiding	246
8.2.1.4	Steungewing	247
8.2.1.5	Ontmoeting	248
8.2.1.6	Toekomstigheid	249
8.2.2	Sosiale kriteria	250
8.2.2.1	Menswaardigheid	251
8.2.2.2	Singewing aan bestaan	252
8.2.3	Ekonomiese kriteria	253
8.2.3.1	Finansiële aspekte	253
8.2.3.2	Effektiwiteit	256
8.2.4	Demokratiese kriteria	256
8.2.4.1	Gelykheid en respek vir menseregte	257
8.2.4.2	Verdraagsaamheid	259
8.2.4.3	Vryheid en verantwoordelikheid	260

8.3	Voorstelle vir die implementering van die interaktiewe model.	261
8.3.1	Beleidsdokumente en die interaktiewe model	262
8.4	Die ontwikkeling van 'n prototipe	266
8.4.1	Prototipe vir 'n plus kursus soos geïllustreer deur die Nasionale Hoër Diploma: Onderwys: Tegnies	268
8.4.1.1	Toelatingsvereistes	268
8.4.1.2	Leerplan	269
8.4.1.3	Fooie verbonde aan kursus	270
8.4.1.4	Tydsduur van kursus	271
8.4.1.5	Organisatoriese faktore	271
8.4.1.6	Implementering van die kursus	272
8.4.2	Prototipe vir 'n geïntegreerde kursus soos geïllustreer deur die Senior Primêre Onderwysdiploma	273
8.4.2.1	Toelatingsvereistes	273
8.4.2.2	Leerplan	274
8.4.2.3	Fooie verbonde aan die kursus	275
8.4.2.4	Tydsduur van die kursus	276
8.4.2.5	Organisatoriese faktore	277
8.4.2.6	Implementering van die kursus	277
8.4.3	'n Gemeenskapskollege prototipe	278
8.5	Aanbevelings	279
8.6	Samevatting	280
<b>Bronnelys</b>		282
<b>Onderhoude</b>		315

# HOOFSTUK 1

## ORIËNTERING PROBLEEMSTELLING EN BEGRIPSVERKLARING

### 1.1

#### Inleiding

Afstandsonderrig, koöperatiewe onderrig en gemeenskapskolleges het tot dusver nog hoofsaaklik as afsonderlike entiteite gefunksioneer en só afsonderlik 'n doel gedien. Daar word gedurig navorsing gedoen na doeltreffende alternatiewe maniere van onderwysvoorsiening. Met hierdie studie sal ondersoek ingestel word hoe 'n verskeidenheid van onderrigstrategieë wat tradisioneel onafhanklik fungeer het, gekombineer kan word om 'n effektiewe model te produseer om onderwysvoorsiening spesifiek in Suid-Afrika te verbreed.

Wat veral belangrik is, is dat daar ondersoek gedoen word na die sosiale aspekte, sodat daar bepaal kan word watter leerders moontlik by so 'n model sal baat vind. Volgens **Race Relations Survey** (1994/1995:217) was daar in 1994 ongeveer 1,8 miljoen mense van skoolgaande ouderdom wat nie skole bygewoon het nie. **Die Burger** (1998-05-27:9) noem verder dat die staat nie alles in die onderwys kan verskaf nie, veral nie gratis nie. 'n Verdere aanduiding dat opvoedingsinstansies van konvensionele wyses van onderrig wil wegbeweeg en dat hulle ander maniere van onderrig wil soek in die onderwys, is die volgende: SAIDE (1998:8) noem dat hulle dikwels genader word deur instansies wat wil wegbeweeg van die konvensionele kontakonderwys na die gebruik van meer buigsame onderwysmetodes van opvoedkundige voorsiening, insluitende die gebruik van hulpbron gebaseerde leer ("resource-based learning RBL"). Hierdie gee 'n aanduiding van die nood van 'n funksionele model vir onderwysvoorsiening om

te voorsien in die onderrignood. Omdat 'n groot gedeelte van hierdie mense reeds op die andragogiese vlak is, is dit noodsaaklik dat die model ook die voorsiening van onderwys aan volwassenes betrek.

Volgens die SAIDE verslag (1994:47) word daar gestreef na 'n nasionale stelsel van opvoeding en onderrig wat alle Suid-Afrikaners in staat sal stel om volle voordeel uit hulle reg tot opvoeding te trek. Universiteite, teknikons, kolleges en skole moet hulle nou sien as fasiliteerders van ander mense se leergeleenthede.

## 1.2 **Probleemstelling en aktualiteit van die studie**

Die probleem wat ondersoek word, is die mate en die wyse waarin 'n kombinasie van afstandsonderrig, koöperatiewe onderrig en gemeenskapskolleges in 'n interaktiewe model gekombineer kan word, om te help om die heersende onderwysprobleme in Suid-Afrika te besweer. Hierdie onderwysprobleme staan in noue verband met grootskaalse ongeletterdheid wat 'n groot deel van die bevolking tot werkloosheid en armoede dryf.

Volgens die **Race Relations Survey** (1994/1995:218) was daar in 1991 ongeveer 30 % (11,3 miljoen) mense in Suid-Afrika se bevolking wat geen onderrig ontvang het nie. Slegs ongeveer 1,1 miljoen mense (3 % van die bevolking) het in 1991 een of ander vorm van kwalifikasie na matriek gehad.

'n Bewys van die grootskaalse ongeletterdheid wat daar tans in die land heers, is die bevinding van die Bevolkings ontwikkelingsprogram dat slegs 61 % van die bevolking in 1991 geletterd was (**Race Relations Survey** 1994/1995 : 224).

Die werkloosheidsyfer in Suid-Afrika is besig om toe te neem. Volgens **Die Burger** (1998-08-14:15) het die werkloosheidsyfer in die formele sektor in 1997 met 6% tot 22,9% toegeneem in vergelyking met 16,9% in 1995. Daar word

verder genoem dat werkgeleenthede in die informele sektor in 1997 toeneem het, terwyl werkloosheid in die formele sektor met 3,5% gegroei het. Werkloosheid neem stadiger toe as wat formele werkgeleenthede afneem. Daar behoort dus opvoedingsgeleenthede te wees vir die persone wat betrokke is by die informele sektor. Hierdie opvoedingsgeleenthede moet aanpas by die behoeftes van die betrokke persone. Die interaktiewe model neem veral hierdie behoeftes in ag.

### 1.2.1

#### **Hipotese**

Die staatsbesteding aan onderwys, wat in 1996/1997, 22 % van die totale begroting uitmaak, het waarskynlik sy ekonomies-toelaatbare limiet bereik. Die konvensionele onderwysstrategie se vermoë is onvoldoende om die groot massas wat nog geletterdheid benodig te voorsien van effektiewe onderrig. Dit is dus noodsaaklik dat alternatiewe en moontlik goedkoper maniere van onderwysvoorsiening van kernbelang geword het. Wat egter onthou moet word, is dat die twee (kommunikasie en alternatiewe strategieë) mekaar moet aanvul.

Sodanige wyses van onderwysvoorsiening moet rekening hou met deurslaggewende kriteria wat in hoofstuk 6 aan die orde gestel sal word. In hierdie inleidende hoofstuk word voorlopig op die volgende gewys:

#### **- Koste-effektiwiteit**

Hierdie aspek is veral belangrik aangesien die relatiewe staatsbesteding op onderwys alreeds sy limiet bereik het. Volgens **Race Relations Survey** (1994/1995 : 217) is 22 % van die totale besteding toegeken aan onderwys. Wanneer daar gekyk word na koste-effektiwiteit is daar sekere aspekte waarop daar veral gelet word.

#### **- Geboue. Wanneer daar van bestaande geboue gebruik gemaak word, word daar**

gespaar op die oprigting van nuwe geboue. By so 'n verbeterde model kan daar moontlik van reeds bestaande geboue gebruik gemaak word. Daar is veral kolleges waar daar 'n drastiese afname in studentegetalle is wat beter benut kan word vir alternatiewe wyses van onderwysvoorsiening.

- Drukkery-afdeling. Die koste hang hier af van die tipe drukkery wat gebruik word. 'n Ander vraag wat hier na vore kom, is of die instansie van sy eie drukkery fasiliteite of van buite instansies gebruik maak. Die beste opsie is egter om van eie drukkery fasiliteite gebruik te maak om sodoende die drukkery te kan reguleer, (Commonwealth Secretariat 1984 : 47).

- Tegnologie. Wanneer tegnologie effektief aangewend word kan dit kostebesparend wees. Tegnologie kan verdeel word in twee kategorieë naamlik, klein media en groot media, (Keegan 1991 : 171). Afhangende van watter media die instansie gebruik, sal die koste-effektiwiteit bepaal.

Ander verwante faktore sal in hoofstuk 6 bespreek word.

Ander aspekte is;

- Afstand. As gevolg van die grootte van die land is daar gebiede waar daar nie die nodige opvoedkundige fasiliteite beskikbaar is nie. Deur middel van afstandsonderrig kan aspirant studente wel geakkommodeer word.

- Kulturele verskille. Suid-Afrika het 'n multikulturele samelewing. Vir enige onderwysmodel om effektief te kan funksioneer, is dit noodsaaklik dat alle kulture geakkommodeer word. Die model moet dus so gestruktureer word om in die kulturele behoeftes van die gemeenskappe te voorsien. Die Witskrif oor Onderwys en Opleiding, (1995:42) stel die vereiste om, waar dit uitvoerbaar is, onderwysinstellings gebaseer op 'n gemeenskaplike kultuur, taal of godsdiens tot stand te bring, met dien verstande dat daar geen diskriminasie op grond van ras

mag plaasvind nie.

Hierdie is van die aspekte wat ondersoek behoort te word by die ontwerp van 'n model.

### 1.3 **Begripsverklaring**

Vervolgens word 'n aantal begrippe wat vir hierdie studie van belang is en dikwels in die proefskrif gebruik word, nader omskryf.

#### 1.3.1 **Onderwysvoorsiening**

Die onderwys wat voorsien word, moet van goeie gehalte wees. Onderwys moet daardie iets besit waaroor elke mens graag wil beskik, iets wat nie maklik bereikbaar is nie, waarna gestrewe moet word, omrede dit 'n hoër waarde verteenwoordig (Kellerman, 1995:308). Onderwys moet aan almal beskikbaar gestel word. Onderwys is een van die weë van die opvoeding, maar nie alle onderwys is opvoedend nie. Onderwys het meer met die intellektuele vorming te doen. Onderwys kan ook buite die skool plaasvind, net soos die skool nie veronderstel is om net onderwys te gee nie, maar om deur die onderwys ook op te voed (Van Rensburg, Kilian en Landman, 1988:106)

#### 1.3.2 **"Open learning"**

Ross (1990:50) is van mening dat "open learning is particularly characterised by the removal of restrictions, exclusions and privileges, by the accreditation of student's previous experience, by the flexibility of the management of the time variable and by substantial changes in the traditional relationships between professors and students."

Lewenslange leer, ("life-long learning") is 'n beginsel wat volgens Moore (1996:58) nagestreef word. Hierdie beginsel word duidelik geïllustreer deur, Coombs (1982:144) "pleads for the integration of formal, non-formal and informal education in order to make provision for the life long learning needs of the population." Dit is noodsaaklik dat voorsiening gemaak word vir voortgesette onderrig. Lewensomstandighede verander daaglik met die gevolg dat werkgeleenthede verander en mense noodwendig opgelei word vir ander beroepe.

Volgens Moore (1996:58) kan leer op verskillende maniere plaasvind in baie verskillende kontekste. Daar is dus baie moontlikhede vir leer om te kan plaasvind om die verskillende leerders te akkomodeer met verskillende behoeftes. Lategan (1996:67) noem dat "the rationale for open learning is to support strategies to educate large numbers of students rapidly and efficiently." Hy noem verder dat hierdie soort leer die deure van leergeleenthede open vir almal en aan studente die geleentheid bied om sukses te behaal in verskeie leeromgewings. In hierdie verband verwys Rowntree (1992:13) na ope leer as 'n metode en 'n filosofie, omdat dit 'n stelsel van tegnieke vir onderwys en leer behels en 'n stelsel van gelowe oor onderwys en leer insluit. Daar kan dus tot die slotsom kom dat ope leer daarna streef om alle onnodige struikelblokke van leer uit die weg te ruim en om aan leerders 'n redelike kans op sukses te voorsien (Lategan, 1996:67).

### 1.3.3 Afstandsonderrig

Holmberg (1981:11) definieer afstandsonderrig as volg:

"Teaching in which, because of the physical separateness of learners and teachers, the interactive, as well as the preactive phase of teaching, is conducted through print, mechanical or electronic devices."

Daar is 'n fisiese skeiding tussen die onderwyser en die leerder. Onderwysers ontmoet die leerders net vir geselekteerde take. Daar is dus net vir kort periodes



kontak tussen die onderwyser en die leerder.

Calitz (1987:7) postuleer afstandsonderrig soos volg:

Afstandsonderrig behels die onderrig van leerinhoud waar die dosent en die student fisies deur afstand van mekaar geskei is. Interaksie tussen dosent en student is dus nie direk soos tydens konvensionele aangesig-tot-aangesig onderrig nie. Afstandsonderrig soos gedrukte materiaal, klank- en TV beeldopnames kan integreer om direkte terugvoering aan studente te bied. Studente is grootliks op selfstudie aangewese.

#### 1.3.4 **Gemeenskapskollege**

Gemeenskapskolleges kan beskryf word as die belangrikste middel tot opvoedkundige geleenthede. Dit baan ook die weg tot 'n nuwe toekoms en is daarom die sleutelvennoot of rolspeler in die skepping van 'n beter toekoms (Kellerman, 1995:11).

Longman Dictionary (1984:296) verklaar gemeenskapskolleges as "an American or Canadian non-residential junior college that is USA government supported." Hieruit kan afgelei word dat gemeenskapskolleges 'n geleentheid kan skep om die gemarginaliseerde en agtergeblewe jeug en volwassenes 'n kans te bied tot opvoeding.

#### 1.3.5 **Koöperatiewe onderrig**

Koöperatiewe onderwys is 'n vorm van onderwys waar periodes van klaskameronderrig met periodes van werksondervinding afgewissel word. Daar is in werklikheid drie komponente by koöperatiewe onderwys, naamlik; teoretiese onderrig, praktiese onderrig, wat vergelykbaar is met formele onderrig en ervaringsopleiding (Laubscher, 1993:6-7). Die sukses van koöperatiewe onderrig word gemeet aan die sukses wat behaal word deur die integrering van die

### 1.3.6 **Funksionele onderwys**

Volgens Van Rensburg en Landman (1988:67) verwys funksionele na dit betreffende of behorende tot 'n funksie, wat 'n funksie uitoefen of vervul. Funksionalisering dui op die oordrag van kennis na spesifieke situasies waarin dit in funksie gebring kan word. Fundamenteel-pedagogiese kennis funksioneer in werklike opvoedingsituasies, situasies vir opvoedende onderwys.

### 1.3.7 **Agogiek, Pedagogiek, Andragogiek, Gerontagogiek**

Agogiek dui op die wetenskaplike studie van die opvoedkundige begeleiding van die mens. Dit sluit in Pedagogiek, Andragogiek en die Gerontagogiek (Roelofse, Du Plooy, Greyling, 1982:105). Die ontisiteit van wees is die bron van die mens se nood aan begeleiding, sy hunkeringe en die moontlikheid om volwassenheid te bereik en die ontiese werklikhede wat vir alle mense te alle tye gegee is (Van Rensburg en Landman, 1988:150).

In die agogiese wetenskappe val die klem op die verhoudingsbestaan en in die besonder op die rol van "agein" in hierdie bestaan. Hierdie begeleidingsgebeure word so in 'n verhouding tussen mense van verskillende leeftye voltrek.

Pedagogiek word gebruik om die wetenskaplike studie van die begeleiding van die kind aan te dui.

Andragogiek volgens Smit (1988:5) se wetenskaplike veld is 'n besondere normatiewe begeleiding van die volwassene as ouerwordende persoon.

Gerontagogiek is die studie van die wetenskaplike-gefundeerde begeleiding van ou mense, (Van Rensburg, Kilian en Landman, 1979:62).

Volgens die National Education Policy Investigation Report (1993:36) bestaan daar verskeie opvattinge van volwasse onderwys. Sommige beskou volwasse onderwys grootliks as onderwys om onderrigvaardighede vir die onderrig aan volwassenes in te sluit as deel van na-sekondêre opleiding. Ander beskou dit weer as 'n sektor in 'n meer beperkte sin, naamlik:

- as die sektor wat die grootste mate van diversiteit en inisiatief bedien
  - wat die minste klem lê op formele vaardighede en kwalifikasies.
  - wat die minste artikuleer met die formele stelsel.
  - wat meer georiënteer is teenoor burgerskap en sosiale verryking as teenoor produktiewe vaardighede, en
- is dus minder bekommerd oor die ontwikkeling en heraanspreek van demokrasie.

Knox (1986:15) meld die volgende in verband met volwasse leerders: "adult learners have many characteristics related to past experience, current abilities and roles, and future aspirations that influence adult learning and teaching." Hy noem verder om hierdie kenmerke te verstaan kan vir die aanbieders van volwasse onderwysprogramme help om die aktiwiteite van volwasse leerders te organiseer rondom hulle agtergronde en hulle aspirasies.

Jarvis (1990:5) onderskei drie hoof komponente in volwasse onderwys naamlik, taalvaardighede soos lees, skryf en welsprekendheid, numeriese vaardighede en sosiale vaardighede. Hierdie basiese vaardighede is nodig vir enige volwassene om persoonlik te ontwikkel en aan te pas in 'n gemeenskap. Onderwys vir volwassenes is 'n wye begrip en beteken nie net basiese onderwys om te leer lees, skryf en reken nie. Dit kan ook verdere opleiding beteken vir persoonlike ontwikkeling, verbetering van kwalifikasies, verbetering van opleiding om in pas te bly met veral tegnologiese verandering om sodoende verantwoordelike, effektiewe burgers te wees. Onderwys vir volwassenes beteken verdere opleiding, nadat formele opleiding voltooi is, vir persoonlike ontwikkeling,

Daar moet opvoedingsgeleenthede aan volwassenes wat nie die geleentheid tot geletterdheid gehad het nie, of wat die skool verlaat of uitgeval het verskaf word om te leer lees en skryf om hulself te verbeter en so word die moontlikheid vir beter werksgeleenthede geskep. Shafritz et al (1988:17) definieer volwassene-onderwys as " learning experiences concerned with the fundamental tools of learning for adults who have never attended school or who have interrupted formal schooling and need this knowledge and these skills to raise their level of education, to increase self-confidence and/or self-determination, to prepare for an occupation and to function more responsibly as citizens."

#### 1.3.9 Agogiese nood

Die mens is sy hele lewe lank aangewese op opvoeding. Daar kan onderskei word tussen die begrippe opvoeding, onderwys en vorming. Die volgende onderskeid is gemaak: Onderwys is daardie werksaamheid of handeling waardeur 'n mens 'n kind of 'n jeugdige leer om sekere dinge te ken of te kan doen. Onderwys het altyd ten doel om 'n leerder te help om kennis en vaardighede te bekom.

Opvoeding is beskryf as die praktyk van die mens se bemoeienis met die grootmaking en grootwording van sy kinders. Opvoeding is 'n kenmerkende menslike verskynsel wat as ervaringsveld in die leefwêreld van mense aangetref word. Hierdie stelling impliseer dat opvoeding slegs by kinders kan plaasvind. Daar het ontwikkelinge op die gebied van opvoeding plaasgevind met die gevolg dat hierdie beskrywing tot 'n mate verander het. Vorming is beskryf as invloede wat op die mens se lewe betrekking het. Vorming begin reeds by geboorte en duur die hele lewe lank. Vorming is 'n omvattende begrip wat gebruik kan word as 'n sambreelterm waaronder al die ander spesifieke terme in verband met opvoedkundige begeleiding gebruik kan word (Du Plessis, 1996:31).

Volgens Schoeman (1990:175) is daar verskeie agogies aktiewe agente betrokke by die opvoedingsproses. Hy sluit onder andere die gesin, die samelewing, kerk en die skool in.

Hierdie opvoedingsagente lewer gesamentlik 'n bydrae tot die opvoeding en die ontwikkeling van die opvoedeling. Hulle is gedurig in samewerking met mekaar. Die mens is 'n mens in nood en is dus altyd afhanklik van begeleiding en ondersteuning

### 1.3.10 Nie-formele onderwys

Nie-formele onderwys duur die hele lewe lank. By nie-formele onderwys vind leer plaas as gevolg van situasies wat doelbewus geskep word om leer te bevorder. Berkhout en Bondesio (1992:53) onderskei vier kategorieë van nie-formele onderwys naamlik:

- Nie-formele basiese onderwys dui op nie-formele onderwysprogramme met die doel om leerders wat weens die een of ander rede nie genoegsame basiese onderwys ontvang het nie, te help om die ontbrekende kwalifikasies te verwerf.
- Nie-formele beroepsgerigte onderwys en vaardigheidsopleiding wat alle toegespiste onderwys- of opleidingsprogramme vir beroepsvoorbereiding insluit.
- Nie-formele onderwys vir gemeenskapsontwikkeling wat verwys na alle onderwysprogramme bedoel vir die opheffing en ontwikkeling van die gemeenskap.
- Nie-formele onderwys vir vryetydsbesteding wat verwys na alle onderwysprogramme gerig op effektiewe vryestidsbesteding, byvoorbeeld die verskillende kursusse, stokperdjies en sport.

Laubscher (1993:94-95) noem dat die definisie van nie-formele onderwys is dié van Coombs en Ahmed (1974:8) naamlik: "Non-formal education is any

organised, systematic educational activity carried on outside the framework of the formal system to provide selected types of learning to particular sub-groups of the population, adults as well as children." Nie- formele onderwys is in werklikheid iets wat altyd, gedurende die mens se leeftyd beskikbaar is en is 'n noodsaaklikheid wat aanvullend tot formele onderwys geskied, sodat daar beter by lewensomstandighede aangepas kan word.

#### 1.4

#### **Navorsingsmetodologie**

'n Omvattende literatuurstudie is grondliggend aan die studie. Die literatuurstudie sluit wetenskaplike artikels, boeke en geklassifiseerde materiaal, populêre tydskrifartikels, referate en verslae van opvoedkundige instansies in. Amptelike owerheidspublikasies soos omsendbriewe en verslae, pamflette, lesings is geraadpleeg.

Onderhoude is op nasionale en internasionale vlak gevoer met kundiges wat verbonde is aan die verskillende instansies. 'n Vraelys het die onderhoude voorafgegaan.

Onderhoude is gevoer tydens die "17 th World Conference of the International Council for Distance Education" wat in Birmingham gehou is in Junie 1995. Van hierdie onderhoude is op 'n informele basis gevoer met gesaghebbendes op die gebied van afstandsonderrig. Tydens hierdie onderhoude is belangrike inligting bekom in verband met afstandsonderrig en nuwe tendense wat daar op die gebied van afstandsonderrig plaasvind. Onderhoude is gevoer met gesaghebbendes van oor die wêreld wat besig is met navorsing op die gebied van afstandsonderrig. Onderhoude het dus 'n belangrike komponent gevorm vir die insameling van gegewens. Daar is in Nederland en Duitsland in Julie 1995 formele onderhoude gevoer wat meer gestruktureerd was. Hierdie onderhoude is voorafgegaan deur vraelyste wat vir die betrokke gesaghebbendes 'n aanduiding verskaf het van waaroor die onderwerp handel.

In 1997 is die "10 th International Conference on Cooperative Education" in Kaapstad bygewoon waar informele onderhoude gevoer is met gesaghebbendes op die gebied van koöperatiewe onderrig. Tydens hierdie onderhoude is belangrike inligting bekom in verband met koöperatiewe onderrig en nuwe ontwikkelinge op die gebied van koöperatiewe onderrig. Hierdie onderhoude was veral nuttig vir die studie wat onderneem is. Daar is sekere voordele verbonde aan die voer van onderhoude hetsy formeel of informeel.

Onderhoude het die volgende voordele naamlik:

- Belangrike inligting in verband met die betrokke onderwerpe kan binne 'n redelike kort bestek van tyd bekom word.
- Dit is 'n redelike goedkoop metode van ondersoek.
- Die vrae kan direk aan gesaghebbendes gestel word en sodoende kan inligting onmiddellik bekom word.
- Informele onderhoude wat meer die vorm van 'n gesprek aanneem het die voordeel dat dit by 'n verskeidenheid van plekke gevoer word, byvoorbeeld tydens konferensies, werkswinkels en/of ontwikkelingsprogramme wat vir dosente gehou word.

Ander metodes wat benut is, is die volgende:

#### 1.4.1 Kwalitatiewe benadering

Kwalitatiewe studie maak gevolgtrekkings op grond van persoonlike waarneming, die deurdenking en oorweging van gegewens, sonder om bloot empiriese gegewens te vertolk. Met hierdie studie wat onderneem is, is daar 'n kwalitatiewe studie gemaak. Die meriete van die verskillende onderrigmodusse is veral in aanmerking geneem en daarvolgens is sekere beoordelings gemaak. Die onderhoude is voorafgegaan deur vraelyste. Alle veranderlikes is in aanmerking geneem om sodoende 'n kritiese beoordeling te kan maak. Die inligting wat sodoende bekom is, is dan georden en gestruktureer om dit

verstaanbaar te maak en dit te verklaar binne 'n samehangende konteks.

#### 1.4.2

##### **Fenomenologiese metode.**

Die fenomenologiese metode is 'n goeie maatstaf om evaluerend te werk. In hierdie studie is daar verskillende evalueringe gedoen om die haalbaarheid van die studie te toets. Die fenomenologiese metode vra om waarneming in objektiwiteit. Die fenomeen wat ondersoek word, word toegelaat om tot die waarnemer te spreek, homself aan die waarnemer te openbaar. Die uitdaging word tot die waarnemer gerig om die fenomeen te begryp in sy openbaring van homself, dit te interpreteer en te verklaar (Du Plessis, onderhoud, 1998-09-30). Die fenomenoloog stel hom ten doel om sy voorveronderstellings opsy te sit en nie toe te laat dat sy voorkeure, vooropgestelde idees of eie lewensopvattinge sy ondersoek beïnvloed nie.

In hierdie studie is daar veral gepoog om onafhanklike denke te openbaar en om op 'n neutrale wyse sekere aangeleenthede te ondersoek. Daar is deurgaans gepoog om 'n objektiewe houding oor die verskynsel self, naamlik die ontwikkeling van die interaktiewe model te openbaar. Higgs (1997:194) noem dat fenomenologie wil hê dat ons moet terug gaan na die basiese. Omdat fenomenologie wil hê dat ons die werklike lewe moet aanskou, neem dit dus nie alles as vanselfsprekend aan nie. Alles behoort krities beoordeel te word. In die studie is onderneem om veral die opvoedingsverskynsels soos die nood wat daar in die onderwys heers, tekortkominge in die huidige onderwysstelsel, die rol van afstandsonderrig, koöperatiewe onderrig en die konsep gemeenskapskollege op 'n kritiese wyse te beoordeel. Hierdie kritiese beoordeling het bygedra tot die ontwikkeling van die interaktiewe model.



## 1.4.3

**Hermeneutiese metode.**

Hermeneuties is kwalitatief van aard. Hermeneutiek handel oor die begryping en die verstaanbaarmaking. Eie hieraan is die interpretasie van gegewens. In die studie is daar gegewens wat op verskillende wyses geïnterpreteer sal word om tot sekere gevolgtrekkings te kan kom. Die hermeneutiese werking is logiese redenasie. Dit wat waargeneem word, moet oordink word, sodat 'n logiese struktuur ontwikkel kan word (Higgs, 1997:228). Gedagtes behoort struktureel bymekaar gesit te word om tot die interaktiewe model te kom wat ontwikkel gaan word. Die interaktiewe model wat ontwerp sal word, steun op die hermeneutiese werkswyse van interpretasie en die beoordeling van standpunte.

Die hermeneutiese metode, omdat dit uiteraard 'n element van subjektiwiteit bevat, steun swaar op die vermoë van die navorser om die fenomeen wat ondersoek word, en die omstandighede wat daarmee gepaard gaan, te begryp en te kan verstaan (Du Plessis, onderhoud, 1998-09-30). Tydens die inwin van gegewens, die voer van onderhoude en die interpretering van statistieke behoort daar bloot gekyk te word na die fenomeen wat ondersoek word in hierdie geval die ontwikkeling van die interaktiewe model. Die navorser se toerusting om die betrokke aangeleentheid te ondersoek is ten opsigte van die hermeneutiese metode belangrik.

## 1.4.4

**Dialektiese metode.**

Die dialektiese metode is nou verbonde aan die hermeneutiese metode. Die dialektiese metode inkorporeer die vrye wisselwerking van gedagtevloei met die dissiplinerende krag van die logiese argumente. Daar word vrae gestel wat die persoon laat dink. Nuwe gedagtes waardeur ontwikkeling van beter omstandighede moontlik kan word en wat tot nut van die samelewing kan dien, kan deur middel van logiese redenasie en die oplos van teenstellings geskep word. Uit hierdie gevolgtrekkings kan dus ontwikkelingsstrategieë voortspruit.

Dialektiek is grondliggend aan die gesprek oor opvoeding.

## 1.5 Vooruitskou en verloop van die studie

In die eerste hoofstuk word daar hoofsaaklik gekonsentreer op oriëntering, probleemstelling en begripsverklaring. Die navorsingsmetodologie wat tydens die studie gebruik gaan word, word bespreek en daar word 'n verduideliking verskaf van die vooruitskou en die verloop van die studie.

In die tweede hoofstuk gaan dit oor die huidige stand van onderwysvoorsiening in Suid-Afrika. Die belangrikste onderrigmodusse van onderwys word aangedui, asook die leemtes in die bestaande onderwysstelsel. Belangrike onderwysverslae, soos die De Lange verslag, die Onderwysvernuwingsstrategie en die "National Education Policy Investigation (NEPI)" wat oor die jare verskyn het, en wat 'n belangrike invloed uitgeoefen het op die ontwikkelings wat daar in die onderwys plaasgevind het. 'n Verduideliking sal verskaf word van die huidige statistieke in die onderwys en onderwysvoorsiening. Aan die einde is 'n sintese gemaak van die huidige stand van onderwysvoorsiening in Suid-Afrika.

Hoofstuk 3 handel oor afstandsonderrig as onderrigmodus. Alle aspekte van afstandsonderrig sal gedek word. Wat veral belangrik is, is nuwe tendense op die gebied van afstandsonderrig en hoe dit toegepas kan word by die interaktiewe model. Daar sal veral gekonsentreer word op tendense op nasionale en internasionale vlak. 'n Bespreking van die filosofie van afstandsonderrig word ondersoek. Teorieë in verband met afstandsonderrig, naamlik innoverende tendense word ondersoek. Aan die einde van die hoofstuk word daar 'n evaluering van die opvoedkundige waarde van afstandsonderrig gedoen.

Hoofstuk 4 handel oor koöperatiewe onderrig as onderrigmodus. Daar word veral gelet na hoe teoretiese en praktiese opleiding gekombineer word om gesamentlik 'n bydrae te lewer om die student voor te berei vir die beroepslewe en die bydrae

wat koöperatiewe onderrig in hierdie verband kan lewer. 'n Verduideliking word verskaf oor die verskil tussen koöperatiewe onderrig en koöperatiewe leer en hoe albei 'n doel kan dien. Daar word veral gelet op die heropleiding van die arbeidsmag.

Hoofstuk 5 handel oor gemeenskapskolleges as onderrigmodus. Die rol wat gemeenskapskolleges speel by die voorsiening van opvoeding aan die gemarginaliseerde en agtergeblewenes word ondersoek. Die rol wat private instansies speel by gemeenskapskolleges, veral ten opsigte van befondsing word ondersoek.

Hoofstuk 6 handel oor 'n interaktiewe kombinasie van onderrigstrategieë. 'n Model word ontwerp wat bestaan uit afstandsonderrig, koöperatiewe onderrig en gemeenskapskolleges, die drie verskillende onderrigstrategieë en hoe hulle saam kan funksioneer in 'n funksionele model. Alle aspekte en fasette word gedek, byvoorbeeld, koste-effektiwiteit, kulturele verskille, verskille in ontwikkelingsvlak, volwasse onderrig, mannekragvoorsiening en vaardigheidsontwikkeling. 'n Aantal kriteria, soos byvoorbeeld opvoedkundige kriteria, maatskaplike kriteria, ekonomiese kriteria en demokratiese kriteria is ontwerp waaraan die haalbaarheid van die interaktiewe model getoets sal word. 'n Aantal modelle is ontwerp ter illustrasie vir die fungering van die model.

Hoofstuk 7 handel oor 'n filosofies-opvoedkundige besinning oor die voorgestelde model. 'n Verklaring word onderneem van die antropologies-agogiese essensies. Die doel is om vas te stel hoedanig dit vir die mens wesenlik is dat die mens opvoedkundige begeleiding benodig en sodanige begeleiding dus vir die mens beskikbaar gestel word. Ondersoek sal ingestel word na die sosio-ekonomiese omstandighede van moontlike leerders wat baat sal vind by so 'n program. Sosiale aspekte soos gesinsverband, invloed van die gemeenskap, invloed van die kultuur en die invloed van die portuurgroep sal ondersoek word.

Hoofstuk 8 bevat evaluerende samevattende riglyne ter verbetering van die bestaande onderwysvoorsiening en aanbevelings. Die model is geëvalueer aan die hand van kriteria wat reeds in hoofstuk 6 ontwerp is. Voorlegging van voorstelle vir die implementering van die model in die Suid-Afrikaanse opvoedingsstelsel word aanbeveel. 'n Prototipe is ontwikkel om die praktiese implementering van die model te illustreer.

## HOOFSTUK 2

# ONDERWYSVOORSIENING IN DIE SUID-AFRIKAANSE SAMELEWING

### Inhoud

2.1	Inleiding	31
2.2	Historiese verloop van onderwysvoorsiening	32
2.2.1	Tydperk van hervormings 1976-1994	33
2.3	Verslae	36
2.3.1	Die De Lange-verslag	36
2.3.2	Die Onderwysvernuwingsstrategie (OVS)	39
2.3.2.1	Die OVS en skakeling tussen formele en nie-formele onderwys	40
2.3.2.2	Die OVS en afstandsonderrig en opleiding	41
2.3.2.3	Die OVS en onderwysprogramme vir onderwyseropleiding	41
2.3.2.4	Kritiek op die OVS	43
2.3.3	Die "National Education Policy Investigation" (NEPI)	43

2.3.3.1	Volwasse basiese onderwys	45
2.3.3.2	Die NEPI-verslag en onderwyseropleiding	47
2.4	Huidige statistieke en onderwysvoorsiening	50
2.5	Administrasie en beheer van onderwys	54
2.6	Onderwyseropleiding en onderwysvoorsiening	54
2.7	Hoofvoorsieners van onderwys	56
2.8	Onderwysvoorsieningskriteria	57
2.9	Huidige beleidsrigtings	58
2.10	Samevatting	61

## **HOOFTUK 2**

# **ONDERWYSVOORSIENING IN DIE SUID-AFRIKAANSE SAMELEWING**

### **2.1 INLEIDING**

Om die huidige siening ten opsigte van onderwysvoorsiening in die Suid-Afrikaanse samelewing te ontleed is dit nodig dat verskeie aspekte eers ondersoek word, soos byvoorbeeld, die ontwikkeling van die onderwysstelsel in Suid-Afrika, verskeie verslae oor die onderwysstelsel, die beheer en administrasie van die onderwys, onderwyseropleiding en onderwysvoorsiening. Volgens die nuusbrieff van SAIDE (1996:3) is onderwyseropleiding die grootste sektor van hoër opvoeding en is daar ongeveer 281 instansies en ongeveer 480 000 leerders betrokke.

Om hierdie leerders te akkommodeer behoort die onderwys wat aan hulle gebied word van hoë gehalte te wees en die onderwys moet ook relevant wees. Daar word gepraat van relevante onderwys, maar wanneer is onderwys dan nou werklik relevant? Onderwys 'per se' is nie relevant nie, onderwys word eers relevant in terme van die milieu waarbinne dit voorsien word. (Instituut vir Opvoedkundige Navorsing UNISA, 1992:15). Die behoeftes van die leerders behoort in ag geneem te word sodat daar relevante onderwys aan hulle gebied kan word.

Omdat die land in 'n proses van transformasie is, is dit noodsaaklik dat transformasie op die gebied van onderwys plaasvind om te voorsien in die behoeftes van die gemeenskap (RSA, 1997:ii). Om die transformasie te verstaan sal ondersoek ingestel moet word na hoe die onderwysstelsel ontwikkel het. Dekker en Van Schalkwyk

(1995:449) maak twee hoofindelings in die ontwikkelingsproses van onderwys in Suid-Afrika, naamlik 'n demokratiese era en 'n pre-demokratiewe era, wat 'n aanduiding is van die voor- verkiesing en na verkiesings era onderskeidelik.

## 2.2 **Historiese verloop van onderwysvoorsiening**

Om die huidige stand van onderwys te begryp, is dit noodsaaklik om te let na hoe die onderwysstelsel in Suid-Afrika ontwikkel het. Daarvoor is dit nodig dat ondersoek ingestel moet word na die verskillende faktore wat 'n rol gespeel het om onderwysvoorsiening in Suid-Afrika daar te stel.

Die Hollandse en Engelse invloed word sterk weerspieël in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel. Vanaf 1652-1806 was die skolestelsel onder beheer van die Hollandse bewind. Onderwys was nie verpligtend nie en daar was geen skeiding in die onderwys op die gebied van rasse nie. Skole is gestig deur die kerk, private instansies en uiteindelik deur die staat (Harmse, 1987:1).

Vanaf 1806 tot 1910 was die skolestelsel in die Kaapkolonie en Natal onder die Engelse bewind (Kruger, 1986:83). 'n Hele aantal staats- en staatsondersteunde skole is in hierdie tydperk gestig. Daar is hoofsaaklik deur die medium van Engels onderrig. Dit is ook gedurende hierdie tydperk dat Sir Thomas Muir, Superintendent-Generaal van Onderwys in die Kaap, die beleid ingestel het van aparte skole vir alle bevolkingsgroepe (Harmse, 1987:3). Verpligte skoolonderwys is gedurende hierdie tydperk ingestel. Die eksamenstelsel is sterk beklemtoon en daar was 'n oorbeklemtoning van die akademiese funksie (Kruger, 1986:84).

Met Uniewording in 1910 het die provinsies beheer gekry oor primêre en sekondêre



onderwys, terwyl alle hoër onderwys, universiteite, tegniese en beroepsonderwys aan die sentrale regering toegewys is. Hierdie reëling het 'n verdeelde onderwysstelsel daargestel (Harmse, 1987:4).

### 2.2.1 Tydperk van hervormings 1976 - 1994

Volgens Dekker en Van Schalkwyk (1995:457) word die tydperk vanaf 1976 tot 1994 beskou as die tydperk van hervormings. In 1976 het die Soweto oproere plaasgevind. Daar is geprotesteer teen die skolestelsel. Die ontwigting in die skole was so erg dat die skoolloopbane van baie kinders beëindig is en hierdie toestand het aanleiding gegee tot die gemarginaliseerde jeug. "People's education", 'n ideologiese strategie wat in samewerking met die gemeenskap daargestel is het tot stand gekom. Die regering het gereageer op die oproere deur die volgende hervormings in te stel (Dekker en Van Schalkwyk, 1995:457):

- meer opvoedkundige geleenthede vir Swartes
- deur die ongelykhede van finansiering uit te faseer
- deur die kurrikulum te hervorm
- deur meer swart onderwysers op te lei (Dekker en Van Schalkwyk, 1995:457).

Gedurende die tagtigerjare het daar indringende veranderinge op die gebied van onderwys plaasgevind. 'n RGN kommissie, onder voorsitterskap van Prof. De Lange is deur die regering aangestel. Die kommissie het 'n omvattende ondersoek ingestel na onderwysaangeleenthede (Taylor, 1998:67). In sy verslag het die kommissie 'n stel algemene beginsels vir onderwysvoorsiening in Suid-Afrika duidelik uiteengesit. In die regering se daaropvolgende Witskrif oor Onderwysvoorsiening in die Republiek van Suid-Afrika (1983) is elf beginsels as regeringsbeleid aanvaar (Harmse,

1987:78).

#### Beginsel 1

Gelyke onderwysgeleenthede met insluiting van gelyke onderwysstandaarde sal vir elke inwoner ongeag ras, kleur, geloof of geslag deur die Staat doelgerig nagestreef word.

#### Beginsel 2

Die onderwys verleen positiewe erkenning aan sowel die gemeenskaplikheid as die diversiteit van die religieuse en kulturele leefwyse en die tale van die inwoners.

#### Beginsel 3

Die onderwys verleen positiewe erkenning aan die keuse vryhede van die individu, ouers en organisasies in die samelewing.

#### Beginsel 4

Onderwysvoorsiening sal op opvoedkundig verantwoorde wyse gerig wees op die behoeftes van die individu, asook op dié van die samelewing en ekonomiese ontwikkeling en sal onder meer rekening hou met die mannekragbehoefte van die land.

#### Beginsel 5

'n Positiewe verband tussen die formele, nie-formele en informele aspekte van die onderwys in die skool, samelewing en gesin word nagestreef.

#### Beginsel 6

Onderwysvoorsiening op die formele vlak is 'n verantwoordelikheid van die Staat

met dien verstande dat die individu, die ouers en die georganiseerde samelewing 'n medeverantwoordelikheid en inspraak in hierdie verband het.

#### Beginsel 7

Die private sektor en die Staat sal medeverantwoordelikheid hê in die voorsiening van nie-formele onderwys.

#### Beginsel 8

Die stelsel van onderwysvoorsiening sal vir die stigting en staatsubsidiëring van private onderwys voorsiening maak.

#### Beginsel 9

In die voorsiening van onderwys moet die prosesse van sentralisasie en desentralisasie organisatories en funksioneel versoen word.

#### Beginsel 10

Die professionele status van die onderwyser en dosent sal erken word.

#### Beginsel 11

Effektiewe onderwysvoorsiening sal op voortgesette navorsing berus. Die kommissie het ook verreikende wysigings met betrekking tot die struktuur van die onderwysstelsel, die finansiering van onderwys en die prosedure vir die voorsiening van gelyke onderwysgeleenthede sowel as onderwys van 'n gelyke gehalte vir alle bevolkingsgroepe aanbeveel.

Die regering wat aan bewind was, het besluit om die onderwysstelsel van die Republiek van Suid-Afrika in sy geheel te herstruktureer. Hierdie nuwe bedeling is

opgeneem in die nuwe **Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika (1984)** en **Wet 76 van 1984**.

Teen die einde van die tagtigerjare het die ou orde begin verkrummel. Na die algemene verkiesing in April 1994 is daar 'n nuwe staatkundige orde in die land ingestel. Die nuwe orde berus op demokratiese beginsels. Gelykheid is 'n beginsel wat sterk beklemtoon word.

Onderwysvoorsiening in Suid-Afrika het dus deur verskillende fases ontwikkel en is sterk beïnvloed deur die politiek. Die politieke partye van die verskillende regeringstydperke het 'n groot invloed gehad op die onderwysvoorsiening.

## 2.3 **Verslae**

Soos die onderwysstelsel in die land ontwikkel het, is daar verskillende kommissies aangestel om ondersoek in te stel na die onderwysstelsel. Slegs enkele van die belangrikste verslae word kortliks aan die orde gestel.

### 2.3.1 **Die De Lange-verslag**

Die RGN se ondersoek na Onderwys wat in 1980 begin het en in 1981 voltooi is, het ontstaan as gevolg van die wydverspreide konflik en omstredenhede wat daar in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel ontstaan het. Daar het 'n opvoedingskrisis in die land geheers (Van Zyl, 1991:6). Die Raad van Geesteswetenskaplike Navorsing het 'n ondersoek van onderwysvoorsiening geloods en 'n verslag opgestel wat bekend staan as die "De Lange Verslag", na aanleiding van die voorsitter van hierdie ondersoekspan, Prof. J.P. De Lange.

Die De Lange Verslag word beskou as 'n nasionale verslag wat ingrypende aanbevelings bevat wat gerig is op 'n meer regverdige onderwysbedeling in Suid-Afrika. Volgens die De Lange Verslag (RGN, 1981:1) moes die ondersoek uitgevoer word met inagneming van onder andere die bestaande onderwyssituasie, die bevolkingsamestelling in die Suid-Afrikaanse samelewing en die middele wat binne die totale landshuishouding vir onderwys beskikbaar gestel kon word. Daar is aanbevelings gemaak oor onderwysbeginsels, onderwysbestuur, onderwysstruktuur, ondersteunende onderwyskundige strukture en onderwysprogramme. Die De Lange Verslag was ook belangrik in die sin dat daar ondersoek ingestel is na onderwysvoorsiening vir al die inwoners in die land. Hierdie verslag het aangetoon dat daar 'n verskuiwing gekom het in die opvoedkundige denkpatrone en dat dit die weg gebaan het vir 'n debat oor die transformasie in opvoeding (Taylor, 1998:67).

Net sommige van die aanbevelings in die verslag is deur die regering geïmplementeer. Daar was egter ontevredenheid onder lede wat op die Kommissie gedien het oor die feit dat so min van die aanbevelings geïmplementeer is. Daar was ook die kritiek dat die probleme in die onderwys beskou is as basiese tegnies wat op 'n tegniese wyse opgelos kon word. Die verslag was beplan om 'n gebalanseerde ontwikkeling daar te stel, om nasionale probleemareas te isoleer en om die navorsing in daardie areas te stimuleer, koördineer, te finansier en te beheer (Kallaway, 1984:377).

Die vraag wat egter ontstaan, is wat het met die aanbevelings wat deur die De Lange Verslag gemaak is, gebeur? Die Suid-Afrikaanse regering het op die verslag gereageer in die vorm van die Witskrif op Opvoeding van 1983 (Van Zyl, 1991:31). Daar was egter baie beperkings. Volgens Hartshorne (1992:148-149) was die reaksie vanaf die kant van die regering histories in die sin dat dit die eerste keer was dat die

regering die beginsel van gelyke geleenthede en standarde aanvaar het. Daar was egter deur die regering klem gelê op die feit dat daar nie genoegsame finansies is om al die aanbevelings van die De Lange Verslag te implementeer nie.

Onderhandelings, aktiewe deelname deur die betrokke partye, bv. die ouers en sosiale instellings en betrokkenheid van alle partye wat 'n rol speel by opvoeding is sterk beklemtoon deur die De Lange Verslag. Die verslag definieer onderhandelings in terme van aktiewe deelname en besluitneming en die betrokkenheid by die onderhandelingsproses wat lei tot besluitneming. Al die rolspelers by die opvoedingsproses moes geraadpleeg word voordat daar 'n besluit geneem kon word (Hartshorne, 1992:159). Daar moes ook buigsaamheid in die proses wees en daar moes wegbeweeg word van enige rigiede prosesse.

Oor die implementering van die aanbevelings kan daar geen vaste gevolgtrekking gemaak word nie. Daar is veral twee faktore wat hier 'n rol speel, naamlik die verskillende betekenisse wat daar aan die konsep "implementering" geheg word en die kompleksiteit van die konteks waarbinne die navorsing geïmplementeer moet word (Van Zyl, 1991:119).

Die De Lange Verslag maak nie juis direk melding van afstandsonderrig en koöperatiewe onderrig nie. Daar word wel 'n onderskeid gemaak tussen formele onderwys, nie-formele onderwys en informele onderwys (RGN, 1981:94-95). Wat wel verblydend is, is dat gedeeltes van die verslag wel in wetgewing opgeneem is. Die verslag het ook voortgesette navorsing gegenereer.

## 2.2.3

**Die Onderwysvernuwingsstrategie**

Die ontwikkeling van die Onderwysvernuwingstrategie (OVS) kan in vier fases verdeel word. Die eerste fase het die identifisering van die belangrikste probleemareas in die onderwys waarvoor daar oor die kort en medium termyn praktiese bestuursoplossings gevind moes word behels. In die tweede fase is die konsepverslae van die onderskeie werkspanne deur 'n integreringskomitee wat bestaan het uit die voorsitters van die onderskeie werkspanne en ander kundiges uit die gemeenskap, in een samevattende verslag verwerk. Die derde fase het 'n aanvang geneem met die insameling van kommentaar wat op die Besprekingsdokument gelewer is. In die verdere en finale fase van die OVS is die finansiële implikasies van die standpunte wat in die dokument vervat is, bereken en 'n finansieringsplan vir 'n toekomstige onderwysbedeling ontwikkel (Departement van Nasionale Opvoeding, 1992:iii).

Die OVS het die werk wat alreeds deur die De Lange Verslag gedoen is, as beginpunt geneem. Die OVS behels beleidsstandpunte en verteenwoordig kort- en medium termynbestuursoplossings vir die belangrikste probleme in die onderwys.

Een van die hoofaanbevelings van die Komitee van Onderwysdepartementshoofde (KODH) was 'n enkele, nie-rassige, gedentraliseerde stelsel waar norme en standaarde vasgestel word deur 'n enkele departement, waar die verantwoordelikheid vir onderwysvoorsiening neerkom op die streeksregerings tot by die skole en instansies (Davis, 1992:29). Daar kan dus duidelik waargeneem word dat met die OVS daar 'n verskuiwing in denke met betrekking tot onderwysvoorsiening gekom het. Daar is ook meer regte toegeken aan die verskillende rolspelers betrokke by onderwysvoorsiening. Soos die toestande in die land ontwikkel en verander het, moes

daar veranderinge op die gebied van onderwysvoorsiening plaasvind. Daar moes bepleit word vir gelyke geleentheid vir onderwysvoorsiening vir alle inwoners in die land. In hierdie verband is dit veral goed om te let op watter aanbevelings die OVS in verband met die volgende aspekte gemaak het:

- Skakeling tussen formele en nie-formele onderwys.
- Afstandsonderrig en opleiding.
- Onderrigprogramme en 'n meer rasionele toewysing van onderrigprogramme aan post-sekundêre onderwysinstellings.
- Onderwysprogramme vir onderwyseropleiding.

### 2.3.2.1 Die OVS en skakeling tussen formele en nie-formele onderwys

Die OVS bepleit die koppeling van krediete via 'n nasionaal ooreengekome kwalifikasiestruktuur met die formele onderwysstelsel. Hierdie kan 'n belangrike rol speel deur elke leerder in die land se potensiaal te ontsluit deur blootstelling aan leer en opleidingservaringe in die formele onderwys en in die stelsel van beroepsopleiding en om aan elke jongmens die geleentheid te bied om 'n nasionaal erkende formele onderwys- of beroepsopleidingkwalifikasie te verwerf. (Departement van Nasionale Opvoeding, 1992:28). Daar behoort dus noue skakeling te wees tussen die formele en nie-formele onderwyssektor sodat krediete van die een stelsel na die ander oorgedra kan word. Hierdie is veral belangrik op die andragogiese vlak waar daar veral krediete verwerf kan word in die nie-formele sektor.

Krediete word verwerf waar persone in die nie-formele sektor vir 'n sekere ambag studeer, maar later graag hulle kwalifikasies wil verbeter. Gevolglik gaan hulle oor na die formele sektor en op hierdie manier kan die krediete wat hulle alreeds verwerf het, oorgedra word. Die verdere aanbeveling in hierdie verband wat deur die KODH



gemaak is, is dat 'n funksie vir die Nasionale Sertifisering van beroepsopleiding vir die beroepsopleidingssektor so gou moontlik met die nodige raadpleging van belanghebbendes gevestig word. Die vestiging van so 'n funksie deur die Ministers verantwoordelik vir Onderwys en Opleiding (Mannekrag ingesluit) is geskep. Hierdie is gedoen om betekenisvolle skakeling tussen die formele onderwys en die beroepsopleidingssektor te skep (Department van Nasionale Opleiding, 1992:30).

#### **2.3.2.2 Die OVS en afstandsonderrig en opleiding**

In die aanbevelings word beklemtoon dat daar institusioneel geen absolute skeiding tussen afstandsonderrig en kontakonderrig moet wees nie, maar dat daar 'n spektrum van moontlikhede in die verband bestaan. Die twee behoort mekaar aan te vul. Daar is bevind dat afstandsonderrig as 'n alternatiewe onderwys modus besonder geskik is vir onderwyseropleiding, met dien verstande dat studente in 'n vroeë stadium aan die klaskamersituasie blootgestel word sodat hulle praktiese onderrigvaardighede kan ontwikkel (Departement van Nasionale Opvoeding, 1992:30). Tans word afstandsonderrig slegs gebruik vir die verbetering van onderwyskwalifikasies van reeds diensdoende onderwysers. Afstandsonderrig as onderrigmodus konsentreer hoofsaaklik op die andragogiese vlak. Daar moet voortgegaan word met die ondersoek na 'n model vir die vestiging en uitbreiding van afstandsonderrig, insluitend die vestiging van 'n "Skool van die lug", vir sekondêre skoolonderwys en basiese onderwys vir volwassenes.

#### **2.3.2.3 Die OVS en onderwysprogramme vir onderwyseropleiding**

As gevolg van veranderende omstandighede in die samelewing, word daar vereis dat daar 'n gereelde hersiening van onderwyseropleidingsprogramme plaasvind. Die

bestaande onderwysersopleidingsprogramme sal grondig hersien moet word. Die Senior Sertifikaat dien as minimum toelatingsvereiste tot studie vir die onderwysdiploma. 'n Aanbeveling is gemaak dat hierdie kwalifikasie behou word. Persone met 'n N3-kwalifikasie sou onder dieselfde skema, maar onder aangepaste voorwaardes, senior sertifikaatstatus kan ontvang, met die oog daarop om hulleself as beroepsonderwysers te bekwaam.

Oorweging moet geskenk word aan die validering van onderwysersopleidingsprogramme op grond van goedgekeurde kriteria met die oog op die bevordering van die mobiliteit van studente tussen opleidingsinrigtings vir onderwysers en aan riglyne rakende die behoud van krediet vir individuele onderrigaanbiedinge wat suksesvol voltooi is by een inrigting wanneer 'n student by 'n ander inrigting inskryf (Department van Nasionale Opvoeding, 1992:47-48). Daar kan dus daarop opgelet word dat daar veral klem gelê word op hersiening van onderwysprogramme sodat onderwyseropleiding relevant kan wees en ook vir die mobiliteit tussen verskillende instansies betrokke by onderwyseropleiding.

Hierdie is veral faktore wat onderwysvoorsiening beïnvloed. Indien daar nie relevante onderwyseropleiding is nie, kan daar nie voldoen word aan die eise wat deur die samelewing daargestel word nie. Hierdie aanbevelings moet gesien word in samehang met wat werklik op grondvlak gebeur. Die denkredenasie waaruit die NEPI verslag spruit, het nog altyd dié standpunt gehuldig.

Wat in gedagte gehou moet word, is die besteding aan onderwys. 'n Leerder : opvoederverhouding van 35:1, met alle faktore in ag genome ook die reële jaarlikse ekonomiese groeikoers van 3%, sal volgens die OVS nie bekostigbaar wees nie. Daar sal aan meganismes gewerk moet word om onderwys meer bekostigbaar te maak.

Hoewel die standpunte oor 'n toekomstige onderwysstelsel belangrik is, is dit duidelik dat hulle onlosmaaklik verbonde is aan toekomstige grondwetlike onderhandelings. Die finansiering van die onderwys sal vir ten minste die volgende vyftien jaar geskied aan die hand van 'n doelmatige dog aanpasbare finansieringsplan vir die onderwys.

#### 2.3.2.4 **Kritiek op die OVS**

Christie (1992:50) maak die stelling, dat die OVS nie aan die eise van die studente of die progressiewe politieke organisasies voldoen het nie. Die ANC en die NECC het nie gereageer op uitnodigings om voorleggings aan die OVS te maak nie (Blignaut, 1993:27). Die OVS se filosofie van die desentralisasie van onderwys is in ooreenstemming met die beweging van privatisering van maatskaplike dienste.

Die verslag spreek nie individuele en gemeenskaps- behoeftes aan nie, maar dit moet in gedagte gehou word dat hierdie net 'n bespekingsdokument is en nie 'n beleidsdokument nie. Die verslag hanteer nie die aangeleenthede van ras, geslag en ope toegang voldoende nie. Die OVS was 'n poging deur die regering om weg te beweeg van rassistiese onderwys en terselfdertyd die verantwoordelikheid vir die voorsiening van onderwys af te skuif op groot besighede. Die OVS is gebaseer op 'tegniese' oplossings en die probleem hiermee is wanneer opvoedkundige probleme losstaande van die politieke en maatskaplike konteks ondersoek word, dit min sal doen aan die oplossing van die krisis van ligitimititeit. (Christie, 1992:50).

#### 2.3.3 **Die National Education Policy Investigation (NEP1)**

Die NEP1 verslag was 'n projek van die National Education Co-ordinating

Committee (NECC) wat geloods is gedurende die tydperk Desember 1990 en Augustus 1992. Die doel was om beleidsopsies te ondervra op alle gebiede van die opvoeding binne die waarde raamwerk wat afgelei is van die ideale van die breë demokratiese beweging (NEP1-verslag, 1993:V). Die fokus van die NEP1 verslag was veral toepaslik op die volgende aspekte van opvoeding: Volwasse Basiese Onderwys, Kurrikulum, Pre-primêre Onderwys, Opvoedkundige Beplanning, Stelsels en Struktuur, Beheer en Administrasie, Menslike Hulpbronontwikkeling, Taal, Biblioteek en Informasie dienste, Post-Sekondêre Opleiding, Ondersteuningsdienste en Onderwyseropleiding.

Die werk wat deur die Kommissie gedoen is, het veral gekonsentreer op onderwys in die post-apartheid era. 'n Belangrike aspek was die debat of onderwys gesentraliseerd of gedesentraliseerd sal wees. Hierdie besluit sou 'n impak op onderwysvoorsiening het. 'n Kombinasie van 'n gesentraliseerde en 'n gedesentraliseerde stelsel sal effektief kan werk. Besluite op grondvlak fokus op die belange van die gemeenskap. Die NEP1 verslag het die bestaande beheerstelsel gekritiseer in die sin dat die ouers, onderwysers, studente en ander sleutel rolspelers nie geakkommodeer word nie. Die beheer en administrasie groep van die NEP1 verslag het veral gekonsentreer op twee perspektiewe in die opvoedkundige beheerproses. Die sisteem stelsel neem as beginpunt die noodsaaklikheid om die hele stelsel te verander. Hierdie benadering sien die rol van beheer om verantwoordelike, regverdige en doeltreffende beheer uit te oefen oor die generering, verspreiding en gebruik van hulpbronne (Blignaut, 1993:33). Daar behoort ook kontinuïteit tussen die ou stelsel en die nuwe stelsel te wees.

Die tweede uitgangspunt neem as beginpunt die noodsaaklikheid vir demokratiese en verantwoordbare deelname van ouers, onderwysers en studente. 'n Raamwerk van

ondersteuningsdienste word voorgestel. Hierdie struktuur bestaan basies uit 'n enkele nasionale ministerie wat verantwoordelik is vir opvoedkundige belang en beplanning. Alle hoof besluite wat in verband met beleid geneem word, word op hierdie vlak gesentraliseer. Daarbenewens word 'n reeks van opvoedkundige streeksbesture voorgestel. Op plaaslike vlak moet skoolrade ingestel word. Die skoolrade moet bestaan uit verteenwoordigers van die ouer- onderwyser- en studente verenigings in die betrokke streek plus verteenwoordigers van die breër organisasies wat in die plaaslike streek werksaam is.

Slegs die verslae oor volwasse basiese onderwys en onderwyseropleiding sal verder bespreek word, omdat hierdie 'n belangrike invloed het op onderwysvoorsiening. Die voorsiening van onderwysers vorm 'n belangrike ondertoon van hierdie studie.

#### 2.3.3.1 **Volwasse basiese onderwys**

Volgens die NEP1 verslag (1993:3) is dit moeilik om volwasse basiese onderwys te definieer, omdat daar onduidelikhede bestaan oor die terme wat gebruik word om die totaliteit van fasiliteite en aktiwiteite wat daar reeds bestaan om in die volwasse behoeftes te voorsien. 'n Groot gedeelte van die agtergeblewenes en gemarginaliseerde leerders is op die andragogiese vlak. Daar word genoem dat enige besluit wat in verband met volwasse onderwys geneem word, gebaseer moet wees op die basis van konseptuele duidelikheid oor wat volwasse onderwys is. Die breë definisies van volwasse onderwys moet as riglyne geneem word en volwasse onderwys moet gesien word in die konteks van 'n ontwikkelingsproses in die samelewing as geheel en formele en nie-formele onderwys insluit.

## Voorsieners van volwasse onderwys

Daar is slegs een regeringsdepartement wat duidelik voorsiening maak vir volwasse onderwys in hulle agenda naamlik die Departement van Onderwys en Opleiding (DOO). Daar is ander departemente wat wel 'n bydrae op indirekte wyse byvoorbeeld deur tegniese opleidingsprogramme en gemeenskapsprogramme, maak. Hulle is die Departement van Mannekrag, Nasionale Gesondheidsprogram en die Bevolkings Ontwikkelings- program. Die ander drie departemente wat betrokke is, is Nasionale Onderwys, Die Suid-Afrikaanse Verdedigingsmag en die Suid-Afrikaanse Polisiemag. (NEPI, 1993:22). Daar is verskeie universiteite wat kursusse oor volwasse onderwys aanbied. 'n Verdere bron van volwasse onderwys is die Nie Regerings Organisasies (NGO's).

Die Stedelike Stigting het in die tagtigerjare 'n belangrike beleidstudie onderneem, naamlik dié van nie-formele onderrig. Die Education Foundation is ook aktief besig met projekte. Daar word 'n verskeidenheid programme aangebied, maar daar is nie eintlik koördinasie tussen die verskillende voorsieners van volwasse onderwys nie en die moontlikheid tot toeganklikheid en artikulasie is beperk. Dit het daartoe gelei dat volwasse onderwys nie gekonseptualiseer of geïdentifiseer kan word as 'n sisteem of sektor nie. In die NEPI-verslag is daar sekere beginsels neergelê vir goeie volwasse basiese onderwysprogramme. Van hierdie beginsels is die volgende:

- Daar moet een nasionale sisteem wees vir volwasse basiese onderwys.
- Volwasse basiese onderwys moet algemene basiese opvoeding voorsien.
- Volwasse basiese onderwys moet gekoppel word met ander opvoedkundige en opleidingsgeleenthede en werkverskaffingsprojekte.
- Die kennis en vaardighede wat die werkers alreeds besit, moet erken word.
- Volwasse basiese onderwysklasse moet oopgestel word aan die breër

gemeenskap.

- Daar behoort 'n nasionaal erkende stelsel vir die opleiding en besoldiging van volwasse basiese onderwys opvoeders wees. (NEPI, 1993:49).

Daar is in die verslag vergelykings gemaak met ander internasionale lande om 'n breër siening van volwasse basiese onderwys daar te stel. Daar is ondersoek gedoen na die beheer van volwasse basiese onderwys. Daar is verskillende moontlikhede genoem, maar daar is nie besluit op een spesifieke beheerliggaam nie. Die Kommissie het breedvoerig ondersoek gedoen oor volwasse basiese onderwys en daar is tot die gevolgtrekking gekom dat die meeste volwasse leerders wil toegang hê tot beide formele en nie-formele basiese onderwys. In Suid-Afrika is die tendens om 'n transformatiewe maatskaplike visie en produktiewe vaardighede te ontwikkel. Belangrik is die demokratisering van die ontwikkeling van alle menslike hulpbronne en dat volwasse basiese onderwys oorweeg moet word in debatte oor die transformasie van opvoeding en onderwysvoorsiening in Suid-Afrika.

#### 2.3.3.2 Die NEPI-verslag en onderwysvoorsiening

Onderwyseropleiding bedien die behoeftes van die hele opvoedingsstelsel. Onderwyseropleiding speel 'n belangrike rol by onderwysvoorsiening omdat daar opvoeders betrokke is by die opvoeding van die opvoedeling. Opvoeding op die pedagogiese, andragogiese en selfs die gerontagogiese vlakke geskied deur opvoeders wat een of ander vorm van onderwyseropleiding ontvang het.

In hierdie ondersoek na onderwyseropleiding was daar drie soorte van raadplegende prosesse wat die werk onderneem het. Die hoofdoel van onderwyseropleiding is die verbetering van die kwaliteit van die onderwyserskorps in Suid-Afrika. Die kriteria

wat daargestel word, moet behoue bly in samewerking met die veranderende behoeftes van die land (COTEP, 1995:5). Die fokus het veral geval op onderwyseropleiding (PRESET) en indiensopleiding (INSET), die kwaliteit van onderwyser-opvoeders en die rekonstruksie van onderwyseropleidingsinstansies. Onderwyseropleiding moet as holisties gesien word en sluit in beide die formele sektor en onderwysers wat buite die formele sektor praktiseer, byvoorbeeld volwasse opvoeders, gesondheidsopvoeders en educare werkers. Hierdie benaderingswyse vereis dus 'n rekonseptualisering van die rol en aard van die onderwyser.

Die NEPI verslag bring dus 'n nuwe dimensie in onderwyseropleiding (NEPI, 1992:1-2). Daar is 'n hele aantal instansies wat onderwyseropleiding aanbied, byvoorbeeld universiteite, teknikons en kolleges. Huidiglik is daar 21 universiteite in die land en almal behalwe Medunsa is by magte om onderwyserdiplomas en grade in hulle eie naam op alle vlakke aan te bied. Hulle het ook die outonomie wat gemanifesteer is in hulle rade en senaat om hulle eie onderwyseropleidingsprogramme te formuleer, maar hierdie moet nog altyd voldoen aan nasionale kriteria soos uiteengesit deur die Komitee van Onderwysdepartementshoofde (NEPI, 1992:13).

Behalwe vir die teknikon sektor, waar die kwalifikasies beheer word deur die Sertifiseringsraad vir Technikon Onderwys (SERTEC) en die breë regulasies van die universiteite deur die Departement van Nasionale Onderwys, het Suid-Afrika geen nasionale stelsel van sertifisering of akkreditering vir onderwyseropleidingskursusse nie.

Wat die kurrikulum vir onderwyseropleiding betref, word Onderwyskwalifikasies deur die Nasionale Kriteria vir Kwalifikasies in Onderwys op grond van sekere kriteria neergelê. Onderwyserskursusse moet hieraan voldoen. Die gevolg is dat byna



alle onderwyseropleiding sekere gemeenskaplike kenmerke deel. Daar is egter ontevredenheid oor die kurrikulum vir onderwyseropleiding. Daar is 'n proses aan die gang waar daar gewerk word aan 'n nuwe kurrikulum vir onderwyseropleiding. Die "COTEP" dokument het verskyn waarin daar regulasies en standaarde neergelê word vir onderwyseropleiding. Wat die huidige toestande van onderwyseropleiding betref, is daar 'n aantal probleme waarmee rekening gehou sal moet word. Een van die beperkinge is die afwesigheid van 'n samehangende nasionale opvoedingsbeleid wat gebaseer is op die gemeenskaplike belange van die meerderheid. Die ongunstige ekonomiese klimaat maak dit moeilik vir verandering en die ontwikkeling en die implementering daarvan.

Daar is geen enkele gekoördineerde standpunte oor onderwyseropleiding in die privaatsektor nie. Die Stedelike Stigting en die Mobil Stigting het sekere indiensopleidingsprogramme geïnisieer. Een hiervan is die Primêre Wetenskap Projek. Promat Kollege naby Mamelodi, is een van die min voorbeelde van die privaatsektor se inisiatiewe in die voorsiening van aanvanklike onderwyseropleiding. Hulle doel is die bevordering van die regte en belange van die onderwysers.

Aan die einde van hierdie afdeling noem die NEPI verslag (1992:56) sekere tendense wat algemeen is tot sekere van die opkomende alternatiewe. Dit sluit die volgende in:

- 'n sleutelrol vir afstandsonderrig as 'n alternatiewe modus van onderrig.
- toenemende aandag aan indiensopleiding (INSET), veral met inagneming nie-gekwalfiseerde en onder-gekwalfiseerde onderwysers.
- die behoefte vir 'n samehangende sisteem en gestandaardiseerde sertifiseringspraktyke.
- horisontale mobiliteit tussen instansies.

Die NEPI verslag oor onderwyseropleiding het verder beweeg as die OVS verslag in die sin dat meer aspekte aangespreek is en dat daar beweeg is om meer autonomie aan instansies wat dit nie voorheen besit het nie, toe te ken.

Hartshorne (1992:344) meld dat daar gehoop word dat die NEPI verslag substansie sal verleen aan die vroeë beginsels en 'n beleidsplatform sal voorsien van waar demokratiese kragte die regering sal betrek by die formele vlak van onderwysonderhandelings. Die klem is hoofsaaklik op die ontwikkeling van menslike potensiaal, die verhouding tussen onderwys en opleiding, die rol van die Staat en die praktiese implikasies van die instelling van 'n nuwe opvoedingsstelsel.

## 2.4

### **Huidige statistieke in verband met onderwysvoorsiening**

Wanneer die huidige tendense in onderwysvoorsiening ondersoek word is dit wenslik om ondersoek in te stel oor statistieke in verband met onderwysvoorsiening. Die **Race Relations Survey** (1996:95-96).

Daar is huidiglik nege provinsiale departemente, wat formeel gestig is in April 1995. Hulle vervang die vorige 19 onderwysdepartemente. Daar is dus 'n vermindering in die aantal onderwysdepartemente.

Die Nasionale Departement is verantwoordelik vir tersiêre onderwys, terwyl die provinsiale departemente verantwoordelik is vir sekondêre en primêre onderwys. Onderwyseropleiding is die gesamentlike verantwoordelikheid van beide die nasionale en provinsiale departemente. Daar is verskeie wetgewing en onderwysdokumente in 1995 in verband met onderwys gepubliseer. Van hierdie is die volgende:

- Die Witskrif oor Onderwys en Opleiding wat in Maart 1995 gepubliseer is.
- Die verslag van die Komitee oor die Oorsig en Organisasie, Beheer en Befondsing van skole.

Daar is twee wetsvoorstelle in 1995 goedgekeur naamlik, Wetsontwerp op die Nasionale Kwalifikasie Raamwerk ("National Qualifications Framework Bill" NQF) en die Wetsontwerp op Nasionale Onderwysbeleid. Die Wetsontwerp op die Nasionale Kwalifikasie Raamwerk maak voorsiening vir krediete van studente om oordraagbaar te wees van een instansie na 'n ander. Die Wetsontwerp op Nasionale Onderwysbeleid gee 'n uiteensetting van die magte van die Minister van Opvoeding en die magte van elke persoon tot basiese onderwys en gelyke toegang tot opvoeding.

Volgens die **Onderwys Witskrif** (RSA, 1995:62) was die begroting vir 1994/95 net onder R30 biljoen wat 22,5 persent van die regering se begroting was en ongeveer 7 persent van die bruto binnelandse produk. Wat die begroting van onderwys betref is die 1995/1996 begroting wat toegeken is R32,21 bn wat 'n toename is van 9,6 % van die vorige jaar en 6,5 % is van die totale huishoudelike produk (**Race Relations**, 1996:95-96). Daar kan dus waargeneem word dat daar wel meer aan opvoeding bestee word. Die inflasie koers in die land het egter toegeneem met die gevolg dat die onkoste gestyg het. Daar is faktore soos byvoorbeeld studenteskulde en studente onrus wat veroorsaak dat die begroting nie altyd voldoende is om die onkoste in die onderwys te dek nie. Hierdie verskynsel veroorsaak dat daar besnoeiings op sekere uitgawes in die onderwys plaasvind. Onderwys in alle sektore behoort koste-effektief te wees. In 'n latere hoofstuk sal verder hieroor uitgebrei word.

Wat die geletterdheidsvlak van die bevolking betref is die volgende statistieke

bekend:

In 1994 was daar ongeveer 5 miljoen mense, wat ouer is as 4 jaar wat geen opvoeding ontvang het nie. Net 1,7 miljoen mense was in besit van een of ander post-matrikulasie opvoeding (**Race Relations**, 1996:95-96)

'n Studie wat deur die Harvard Universiteit en die Universiteit van Pretoria onderneem is, het aangetoon dat in 1994, 80% van die Swartes en 40% van die Blankes op 'n standerd 5 vlak nie kon lees of reken, (die basiese vlak van geletterdheid) nie (**Race Relations**, 1996:95-96)

Die ondersoek wat ingestel is na die geletterdheidsvlak in die verskillende provinsies, het die volgende getoon:

In 1995 het Gauteng die hoogste geletterdheidsvlak getoon (88%), gevolg deur die Wes-Kaap met (81%). Die Noord Kaap en die Noordelike Provinsies het die laagste geletterdheidsvlak, naamlik (67% en 65%) onderskeidelik, volgens die Ontwikkelingsbank van Suider Afrika (**Race Relations**, 1996:95-96)

Die ondersoek wat ingestel is na die aantal studente wat suksesvol was aan universiteite en teknikons het die volgende getoon: (Hierdie statistieke is egter nog altyd op ras gebaseer.)

In 1993 het daar 31,304 blanke studente grade aan universiteite ontvang en 16 482 swart studente. Daar was 'n afname in die aantal studente wat geregistreer het en die ambagsopleiding voltooi het. Die afname is van 45% en 44% vanaf 1990 tot 1995 onderskeidelik.

Daar was die volgende afname in die aantal studente wat matriek geslaag het: 55% wat matriek geskryf het in 1995 het geslaag teenoor die 58% in 1994. Net 16% het matrikulasie vrystelling ontvang in 1995 teenoor die 18% in 1994 (**Race Relations**, 1996:95-96)

Volgens die **Onderwys Witskrif** (RSA, 1995:62) was daar in 1994 ongeveer twaalf miljoen studente by 27 500 opvoedkundige instansies, insluitende 330 000 studente by 21 universiteite en 137 000 studente by 15 teknikons. Die leerders is bedien deur 'n personeel komponent van ongeveer 470 000, waarvan 370 000 opvoeders was.

Die statistieke in verband met onderwyseropleiding is die volgende:

In 1994 was daar 116 796 studente wat besig was om vir onderwysers te studeer, 124 317 diensdoende onderwysers was besig om hulle kwalifikasies te verbeter en 239 193 onderwysers was besig om hulle skoolbevoegdheid deur middel van kurrikulum verwante kursusse of bestuursopleiding te verbeter (**Race Relations**, 1995/1996: 95-96)

In 1994 was 64% van alle onderwysers in Suid-Afrika volledig gekwalifiseerd, 29% was onder- gekwalifiseerd en 7% was nie-gekwalfiseerd nie.

Daar kan verskeie afleidings en gevolgtrekkings gemaak word wanneer hierdie statistieke ondersoek word. Verskillende persone kan verskillende interpretasies heg aan die statistieke. Daar is ruimte vir verbetering en die ontwikkeling van effektiewe modelle en tendense om onderwysvoorsiening in die land te verbeter. Die statistieke dien as riglyne van waar daar verbetering behoort plaas te vind en in watter gebiede in die land die nood aan effektiewe onderwys die noodsaaklikste is. Hierdie

statistieke kan verder verfyn word, maar dit sal in latere hoofstukke gedoen word.

## 2.5 Administrasie en beheer van onderwys

Om die huidige administrasie en beheer van onderwys in Suid-Afrika te verstaan is dit noodsaaklik dat die vorige administrasie en beheer eers ondersoek word. Die administrasie en beheer is besig om dramatiese veranderings te ondergaan (Sayed, 1998:171). Daar was vroeër veral duplisering in die opvoedkundige burokrasie. Hierdie duplisering was as gevolg van die 1983 konstitusie (Dekker en Van Schalkwyk, 1995:468). Daar was dus drie rade van ministers op die gebied van opvoeding vir eie sake, wat die onderwys vir die verskeie rassegroepe geadministreer het. Op die gebied van algemene sake was daar twee departemente in werking. Nasionale Onderwys was die oorkoepelende departement, wat verantwoordelik was vir algemene beleid veral op die volgende gebiede:

- Norme en standaarde vir die finansiering van onderwys vir alle bevolkingsgroepe.
- Salarisse en toestande vir die indiensneming van onderwysers.
- Professionele registrasie van onderwysers.
- Norme en standaarde vir sillabusse en eksamens en vir die sertifisering van kwalifikasies.

Die 1993 konstitusie maak voorsiening vir 'n nasionale administrasie sowel as vir nege provinsiale administrasies. Hierdie nuwe departement is die opvolger van die vorige administrasie en daar is dus nog baie gemeenskaplike elemente teenwoordig.

## 2.6 Onderwyseropleiding en onderwysvoorsiening

Wanneer ondersoek ingestel word na onderwyseropleiding kan waargeneem word dat

die aanvanklike onderwyseropleiding in die vroeë tydperke geskied het deur middel van opleiding terwyl die aspirant onderwyser in diens was van 'n professionele onderwyser. Dit was 'n soort van vakmanskap opleiding. Die kwalifikasies van die onderwysers was gemeet in terme van hulle wysheid, kennis en moraliteit eerder as hulle streng professionele kennis (Barrow en Milburn, 1990:296).

Onderwyseropleiding het ontwikkel en gepaardgaande met die ontwikkeling het daar veranderings plaasgevind in die vereistes vir onderwyseropleiding en die kurikulum is uitgebrei. Sedert 1960 word die term onderwyseropvoeding hoofsaaklik gebruik omdat daar van mening is dat onderwyseropleiding 'n professie is en nie 'n ambag nie (Barrow en Milburn, 1990:297).

Die klem het meer begin val op relevante onderwyseropleiding. Volgens Steyn, De Vries en Du Plessis (1992:5) word die vraag na relevansie in die onderwys dikwels gestel na aanleiding van die persepsie dat die komplekse realiteite van ons samelewing nie na behore verreken word in die onderwys nie. Daar is verskeie navorsingsverslae en uitsprake van onderwysverenigings, sakekamers, politieke bewegings wat dit bevestig. Hulle noem verder dat daar verskeie denkmodelle of paradigmas bestaan ten opsigte van wat as noodsaaklik beskou word vir relevante onderwys.

Relevante onderwys behels dat onderwyseropleiding relevant moet wees. Die vraag ontstaan nou watter kennis moet die onderwyser besit en wat moet die onderwyser nou werklik doen.

Daar is sekere waardes wat die onderwyser behoort te hê, naamlik integriteit en eerlikheid. Daar is redes wat eie is aan die onderwysprofessie, soos verdraagsaamheid

en 'n sin vir humor.

Praktiese ondervinding met begeleiding is 'n noodsaaklikheid vir voldoende voorbereiding.

Wat wel belangrik is en wat in sommige gevalle nie melding van gemaak word nie, is dat onderwysers 'n grondige vakkennis moet besit in die vak wat onderrig word.

Die rol van opvoedkundige teorie is belangrik.

Hierdie is elemente wat teenwoordig moet wees by enige onderwyseropleidingsprogram. Volgens die Nasionale Oudit (1996:1) moet 'n gekwalifiseerde onderwyser in die Suid-Afrikaanse konteks ten minste standaard 10 en 'n drie jaar post-matriek (M+3) opleiding hê.

Onderwysvoorsiening en onderwyseropleiding is nou gekoppel aan mekaar. Indien daar leemtes voorkom by die een sal dit 'n invloed het op die ander een. Die een kan nie sonder die ander een voortbestaan nie.

Uit die bostaande gegewens kan die gevolgtrekking gemaak word dat relevante onderwys, doeltreffende en dinamiese onderwys is in die sin dat dit tred hou met 'n veranderende omgewing en gerig is op die totale konteks van die land se behoeftes (gemeenskaps-, kultuurbehoefte) en beperkings (mannekrag-, finansiële beperkings) (Steyn, De Vries, Du Plessis, 1992:72).

## 2.7 Hoofvoorsieners van onderwys.

Soos reeds gemeld is daar formele-, nie-formele-, en in-formele onderwys. Formele



onderwys is onderwys wat verskaf word in pre-primêre skole, primêre skole, sekondêre skole, tegniese kolleges (sommige kursusse, byvoorbeeld N-kursusse), korrespondensiekolleges (sommige kursusse, byvoorbeeld st. 10, N-kursusse), gemeenskapleersentrums (sommige kursusse, byvoorbeeld st.5, st. 8), privaatkolleges (byvoorbeeld Promat), onderwyskolleges, teknikons, universiteite (Jansen 1992:13)

Nie-formele onderwys is onderwys/ opleiding/ inligting verskaf deur kerke (kategeese), biblioteke (verrykingskursusse, inligtingsprogramme), museums ( v e r r y k k i n g s k u r s u s s e , i n l i g t i n g s p r o g r a m m e ) , geletterdheidsorganisasies, gemeenskapsleersentrums (verrykingskursusse), organisasies/ klubs, werkgewers in openbare / semi-openbare sektore (Transnet, Telkom, Eskom), werkgewers in die privaatsektor, opleidingsentrums, vakbonde en voorligtingsdienste.

Informele onderwys is insidentele leer-deur-belewing, soos meegebring deur die media (TV, radio, koerante), biblioteke (byvoorbeeld uitstallings), museums (byvoorbeeld uitstallings), inligtingsentra en seminare. Wat hier beklemtoon moet word is dat die kategorisering 'n "werkskategorisering" is met die oog op raakvlakidentifisering (Jansen 1992:14).

## 2.8 Onderwysvoorsieningskriteria

Daar is sekere samelewingskragte waarmee onderwysvoorsiening in die RSA in afwisselend gekategoriseer word. Hierdie kragte is die demografiese kragte, maatskaplike kragte, ekonomiese kragte in die wêreld-van-werk, tegnologiese kragte en politieke/ ideologiese kragte. Wat as belangrik beskou kan word by demografiese kragte is bevolkingsgroei en bevolkingsverspreiding. Maatskaplike kragte het veral

te doen met taal en kultuur. Ekonomiese kragte het veral met die besteding en begroting van fondse in die onderwys te doen. Tegnologiese kragte het te doen met die gebruik van tegnologie in die onderwys en die ontwikkeling van tegnologie. By politieke en ideologiese kragte word veral aandag gegee aan die besondere belang van onderwys vir die politiek, onderwysaangeleenthede wat politiek bepaal / gereël word en heersende politieke en ideologiese denkrigtings in die land en die implikasies daarvan vir die onderwys (Jansen, 1992:70).

## 2.9 Huidige Beleidsrigtings

Die veranderinge in die onderwys het gepaard gegaan met sekere filosofiese veranderinge. Daar het 'n paradigma verskuiwing in die onderwys plaasgevind. Onderwys het meer prakties gerig geword. Meer klem is geplaas op praktiese relevansie. Die gevolg was dat die onderliggende filosofie in die onderwys meer prakties geïntereerd was. De Vries, Du Plessis en Steyn (1992:42) noem dat politiek-ideologiese invloed sedert die ontstaanjare van die formele onderwysstelsel 'n belangrike rol gespeel het. Die veranderinge wat daar in die onderwys plaasgevind het moes dus die politiek-ideologiese invloed van die land in ag neem, omdat dit so 'n groot invloed op die onderwys uitoefen.

Oberholzer (1996:10) noem dat vernieuwing op die gebied van onderwys beskou moet word as slegs 'n komponent van 'n samelewing wat voortdurend aan verandering onderworpe is. Die feit dat Suid-Afrika huidige te midde van 'n veranderingsproses staan op bykans alle samelewingsterreine maak 'n studie van die veranderinge wat daar veral op die gebied van onderwys en opleiding plaasvind noodsaaklik. Onderwysvernieuwing moet egter nie in isolasie gesien word nie, maar die ander samelewingsfaktore wat die onderwys beïnvloed moet altyd in ag geneem word.

Du Plessis (1993:199) noem dat hervorming op die gebied van onderwys deel vorm van 'n komprehensiewe politieke en sosiale hervorming. Hy noem verder dat die huidige regering hervormings op die gebied van onderwys as deel van die regering se algemene program vir sosiale veranderings beskou, die sogenaamde Herstrukturering en Ontwikkelingsprogram. Hierdie program is ingestel om hervormings in die land in te stel, veral op sosiale gebied. Die regering het verskeie beleidsdokumente opgestel vir hervormings in die onderwys. Van hierdie beleidsdokumente is byvoorbeeld die Onderwys Witskrif van 1995, 1996 en 1997, die Nasionale Kommissie vir Hoër Onderwys, die Nasionale Raamwerk vir Kwalifikasies. Hierdie beleidsdokumente word breedvoerig bespreek in hoofstuk 8. Hulle word net hier genoem om aan te toon watter veranderings daar in die huidige onderwysstelsel in die land plaasvind.

Die Onderwys Witskrif vir Onderwys en Opleiding van 1995 bevat voorstelle vir die herstrukturering en ontwikkeling van onderwys en opleidingsprogramme. In die **Onderwys Witskrif** (RSA, 1995:15) word die vraag gestel hoekom daar onderwys en opleiding moet wees? Daar word verder genoem daar 'n geïntegreerde benadering in die onderwys moet wees. Met 'n geïntegreerde benadering word die rigiede onderskeid tussen "akademiese" en "toegepaste", "teorie" en "praktyk", "kennis" en "vaardighede" tot 'n mate verwerp. Die geïntegreerde benadering vir onderwys en opleiding wat gekoppel word aan die ontwikkeling van 'n nuwe Nasionale Kwalifikasie Raamwerk, wat gebaseer is op krediete vir leer en uitkomst wat behaal is sal volgens die **Onderwys Witskrif** (RSA, 1995:15) kreatiewe werk by die ontwerp van kurrikula en erkenning van leervaardighede aanmoedig.

Die vraag wat ontstaan is: wat is die Nasionale Kwalifikasie Raamwerk? Volgens Morris (1996:6) is die Nasionale Kwalifikasie Raamwerk 'n nuwe benadering tot

Onderwys en Opleiding. Dit voorsien geleenthede vir mense om te studeer ongeag hulle ouderdom, omstandighede en die vlak van die onderwys en opleiding waarvan hulle in besit is. Hierdie sluit aan by die beginsel van lewenslange leer. Die beginsels waarop die Nasionale Kwalifikasie Raamwerk gebou is, is dat dit geleenthede vir 'n wye reeks van persone moet skep om deel te neem aan die beplanning en koördinerende van standarde en kwalifikasies (Morris, 1996:6).

In die verslag van die Nasionale Kommissie vir Hoër Onderwys (1996:92-93) word 'n strategie vir beplande en bekostigbare groei uiteengesit. Die kommissie ondersteun die toename in deelname in hoër onderwys maar binne 'n raamwerk van beplande groei wat verbind is met kapasiteit, beskikbaarheid van hulpbronne, die verhoging van kwaliteit en die breë menslike hulpbron behoeftes van die land. Daar word verder genoem dat afstandsonderrigprogramme uitgebrei sal word. Hierdie uitbreiding van afstandsonderrigprogramme sal gepaard gaan met die samewerking van bestaande afstandsonderriginstansies en die ontwikkeling van 'n gekoördineerde nasionale netwerk van leersentrums en 'n klemverskuiwing vanaf korrespondensie metodes na interaktiewe afstandsprogramme. Daar word dus klem gelê op die ontwikkeling van afstandsonderrigprogramme wat goed funksioneer. Die Kommissie (1996:118-119) noem verder dat daar groter toeganklikheid moet wees vir 'n verskeidenheid van studente op verskeie toetrede vlakke en binne 'n begroting wat stadiger toeneem as wat die inskrywings toeneem. Die Kommissie glo dat afstandsonderrig en hulpbron-gebaseerde onderrig in hierdie behoefte kan voorsien.

Daar word verder genoem dat Hoër Onderwys meer moet beweeg om 'n ope leersisteem te word wat georganiseer word om dit vir leerders wat op verskillende tye en vir verskillende doeleindes die sisteem wil betree toeganklik te maak. Die konsentrasie moet op beroepsonderrig wees. Koöperatiewe onderwys beklemtoon

veral die beginsels wat genoem is. Koöperatiewe onderwys lê veral klem op beroepsonderwys en praktiese ondervinding tydens die opleiding van die student.

Volgens Mc Gregor (1992:294) word onderwys hoofsaaklik gefinansier deur die sentrale regering, dit wil sê, deur die Nasionale Onderwysdepartement. Wanneer die finansiële aspekte wat betrokke is by onderwys ondersoek moet dit in gedagte gehou word, dat geld so spaarsaam en doeltreffend as moontlik gebruik moet word. Die nuwe tendense wat in die onderwys aangewend word moet bekostigbaar wees. Afstandsonderrig en koöperatiewe onderrig is veral daarop gemik om koste-effektief te wees. By hierdie twee onderrigmodusse word daar veral gepoog om onderwys aan die student so koste-effektief as moontlik te maak.

Die beginsels wat in die beleidsdokumente voorkom vorm die basis van onderwys en opleiding. Wat egter in gedagte gehou moet word is die implementering van hierdie beginsels in die onderwys. Dit is dus noodsaaklik dat sekere meganismes in werking gestel moet word om te verseker dat die implementering wel goed verloop en daar behoort meganismes in werking gestel te word om te verseker dat die doelstellings wat daar gestel word, wel bereik word. Du Plessis (1993:210) noem die volgende "The test for the success of education reforms will eventually be whether the comprehensive approach of education for all can meet the standards that will satisfy society at large within the country, while at the same time satisfying the demands of international competitiveness".

## 2.10

### Samevatting

In die verlede was daar verskeie ongelykhede op die gebied van onderwysvoorsiening. Daar moet in die toekoms kennis gedra word van hierdie

ongelykhede in die oorgang na 'n demokratiese samelewing, sodat daar 'n bewustheid van vryheid en verantwoordelikheid gekweek kan word en almal op gelyke gronde behandel kan word. Onderwysers moet hulleself bemagtig om veranderingsagente te word in daardie gebiede waar daar veranderings nodig is. Onderwysers moet bemagtig wees om 'n kultuur van onderwys en leer daar te stel en te handhaaf (COTEP 1995:7).

Onderwysvoorsiening moet gesien word as 'n plaaslike aangeleentheid en daar moet dus op daardie vlak meer aandag geskenk op die verbetering van onderwys. Op plaaslike vlak behoort alles in werking gestel te word om onderwysvennootskappe tussen die verskillende sektore te laat realiseer. Onderwysvoorsiening en gemeenskapsontwikkeling moet nie langer in isolasie geskied nie, maar behoort optimaal gekoördineer te word. Onderwysvoorsiening behoort dus die behoeftes van elke individu in die land te bevredig. Die onderskeie belangwekkende ondersoeke na die onderwys oor die afgelope twee dekades het almal tot die gevolgtrekking gekom dat onder andere na meer onkonvensionele strategieë gekyk moet word ten einde Suid-Afrika se besondere onderwysprobleme op te los. Daaronder tel groter gebruikmaking van nieformele onderwys, erkenning en sertifisering van kwalifikasies wat deur middel van nieformele onderwys behaal is, afstandsonderrig en die soeke na meer koste doeltreffende onderwys

## HOOFSTUK 3

### AFSTANDSONDERRIG AS ONDERRIGMODUS

#### Inhoud

3.1	Inleiding	65
3.2	Die toenemende groei in afstandsonderrig	65
3.3	'n Analise van die struktuur en aard van afstandsonderrig	67
3.4	Filosofie van afstandsonderrig	71
3.5	Teorieë in verband met afstandsonderrig - innoverende tendense	71
3.5.1	'n Sisteem model van afstandsonderrig	72
3.5.2	Die holistiese model van afstandsonderrig	73
3.5.3	Die transaksie model van afstandsonderrig	73
3.5.4	Ontwikkelinge op die gebied van navorsing in afstandsonderrig	75
3.5.5	Enkele eksemplariese internasionale projekte	75
3.5.5.1	Projek in Kanada	77
3.5.5.2	Projek in Australië	78
3.5.5.3	Projek in Costa Rica	80

3.5.5.4	Projekte in Suid-Afrika	82
3.5.5.4.1	Die gebruik van afstandsonderrig in die voorsiening van primêre onderwys in ontwikkellende lande	82
3.5.5.4.2	Moontlikhede en beperkinge van afstandsonderrig in die voorsiening van sekondêre onderwys in Suid-Afrika	85
3.5.5.4.3	Interaktiewe afstandsonderrig aan die Universiteit van Stellenbosch.	88
3.5.5.4.4	Die opgradering van onderwyskwalifikasies deur middel van afstandsonderrig by Roggebaai.	90
3.5.5.4.5	Projek oor interaktiewe teks	91
3.5.5.5	Samevatting	93
3.6	Kursusse in afstandsonderrig	94
3.7	Tegnologie op die gebied van afstandsonderrig	96
3.8	Afstandsonderrig en onderwyseropleiding	99
3.9	Die ekonomiese karakter van afstandsonderrig	101
3.10	Evaluering van die waarde van afstandsonderrig	103
3.11	Samevatting	104



## HOOFSTUK 3

### AFSTANDSONDERRIG AS ONDERRIGMODUS

#### 3.1

##### **Inleiding**

In hoofstuk twee is aangetoon dat daar ernstige knelpunte bestaan ten opsigte van genoegsame fondse, voldoende fasiliteite, goed gekwalifiseerde personeel en voldoende programme in die onderwys. Hierdie omstandighede maak dit feitlik onmoontlik om uitvoering te gee aan die beleid om alle inwoners in die land van kwaliteit onderwys te voorsien. In hoofstuk twee is ook aangetoon dat die regering se beleidsdokumente in die jongste dekade die waarde van afstandsonderrig toenemend begin besef.

In hierdie hoofstuk word intensief gekyk na die aard van afstandsonderrig en verskillende modelle van afstandsonderrig in internasionale verband. Die doel daarvan is om te probeer vasstel watter voordele afstandsonderrig vir Suid-Afrika kan inhou. Ondersoek word ingestel na die tegnologie op die gebied van afstandsonderrig. Tegnologie word aangewend om die studiemateriaal vir die student meer toeganklik te maak. Aspekte soos afstandsonderrig en onderwyseropleiding en die ekonomiese karakter van afstandsonderrig word ondersoek. Aan die einde van die hoofstuk word 'n saaklike evaluering van die waarde van afstandsonderrig gemaak.

#### 3.2

##### **Die toenemende groei in afstandsonderrig**

Wêreldwyd is daar 'n toename in sowel die vraag na en die aanbod van afstandsonderrig. Dit word geïllustreer deur die tema vir die Sewentiende Wêreld

Kongres oor afstandsonderrig, in Birmingham: "One world many voices, Quality in Open and Distance Learning." Hierdie tema is 'n aanduiding van die omvattende ontwikkeling van afstandsonderrig wêreldwyd.

Die klem val op die kwaliteit van afstandsonderrig. Sir John Daniel (ICDE Conference, 1995:1) meld dat die ontwikkeling van die tegniese aspekte ten opsigte van ope onderrig en afstandsonderrig en die aanwending daarvan wêreldwyd die groot sukses verhaal van opvoeding en opleiding in die tweede helfte van die twintigste eeu is.

Die treffendste manifestasie van die groei van ope onderrig en afstandsonderrig is die totstandkoming en die sukses van die mega-afstandsonderrig universiteite. Met mega word bedoel dat die studentegetal meer as 100 000 aktiewe studente is (Daniel, 1997:29). Daar is tien mega-afstandsonderrig universiteite in die wêreld en hulle het saam meer as 2,500,000 ingeskrewe studente (ICDE Conference, 1995:iii). Daniel (1997:29) noem verder dat die definisie van 'n mega-universiteit drie kriteria kombineer naamlik, afstandsonderwys, hoër onderwys en grootte. Die tien mega-afstandsonderrig universiteite is die volgende (ICDE Conference 1995:1)

Sjina: China Central TV and Broadcasting University (CCRTVU)

Frankryk: Centre National d'Enseignement a' Distance (CNED)

Indië: Indira Gandhi National Open University (IGNOU)

Indonesië: Universitas Terbuka (UT)

Korea: Korea National Open University (KNOU)

Suid-Afrika: Universiteit van Suid-Afrika (UNISA)

Spanje: Universidad Nacional de Education a Distancia (UNED)

Thailand: Sukhothai Thammathirat Open University (STOU)

Turkye: Anadolu University (OEF)

Verenigde Koninkryk: Open University (OU)

In Suid-Afrika het afstandsonderrig reeds 'n groot rol gespeel by opvoeding en opleiding. 'n Bewys hiervan is dat UNISA onder die tien mega-afstandsonderrig universiteite resorteer. Afstandsonderrig is steeds besig om te groei en daar is verskeie organisasies wat hulle beywer vir die uitbreiding en verbetering van afstandsonderrig. Een van hierdie organisasies is SAAIDE, wat gestig is vir die organisasie en die verbetering van die kwaliteit van afstandsonderrig.

Dit is tereg dat Sir John Daniel sy voorwoord by die ICDE konferensie 1995 afsluit met die volgende woorde:

"The story of the mega-universities is a clear pointer to how we can provide the next generation of humankind with education and training worthy of the twenty-first century. The physical resources of the Earth may be finite, but the space of the intellect is in infinite supply."

### 3.3 'n Analise van die struktuur en aard van afstandsonderrig

Gedurende die afgelope dekade is daar in die literatuur gedebatteer oor die korrekte doeltreffende wyses waarop die konsep afstandsonderrig gedefinieer moet word (McDonald, 1993:80). Daar is verskeie verduidelikings van die begrip afstandsonderrig. Gesaghebbendes op die gebied van afstandsonderrig laat die klem val op verskillende aspekte van afstandsonderrig wat hulle as belangrik ag. Ter illustrasie sal ondersoek ingestel word hoe afstandsonderrig deur verskillende persone en instansies verduidelik word.

In Duitsland word die term "Fernunterricht" (onderrig op 'n afstand) gebruik. Hierdie term karakteriseer dit waarskynlik deur op die verskil tussen aangesig tot aangesig onderrig en die skeiding tussen die opvoeder en opvoedeling by afstandsonderrig aan te dui (Harry, John, Keegan, 1993:11).

Rumble (1986:7) noem dat daar 'n aantal probleme is om afstandsonderrig te definieer. Hy noem verder dat die term "afstand" verskillende konnotasies het. Met afstand word bedoel nie net in die geografiese sin van die woord nie, omdat daar in digbevolkte stedelike gebiede 'n groot aantal studente voorkom wat studeer deur middel van afstandsonderrig. Die mees sigbare gebruik van die term "afstand" word voorgestel deur Moore (1983:157) waar hy uitdrukking gee aan 'n "transactional distance" wat die graad van skeiding aantoon tussen die opvoeder en leerder in die opvoedkundige proses.

Die Russiese term vir afstandsonderrig benadruk 'n besondere aspek van hierdie soort onderwys. In Rusland word die term "Zocohny" gebruik wat beteken sonder enige oogkontak. Hierdie term impliseer dat die kriterium waarvolgens afstandsonderrig van residensiële onderrig onderskei kan word, is dat daar 'n gebrek is aan oogkontak (Harry, John, Keegan 1993:13).

Holmberg het in die laat sewentiger jare die term "afstandsonderrig" aanvaar in plaas van "korrespondensie onderrig" (McDonald 1993:80). Hy definieer dan afstandsonderrig soos volg (Holmberg 1989:127):

"In the usage of the 1980s the term distance education covers the various forms of study at all levels which are not under the continuous, immediate supervision of tutors present with their students in lecture rooms or on the same premises, but

which, nevertheless, benefit from the planning, guidance and tuition of a tutorial organisation."

Holmberg lê veral klem op ondersteuningsdienste in afstandsonderrig en ook op die vereiste dat die studiemateriaal interaktief en leservriendelik moet wees.

In Australië word die term "external studies" gebruik. Dit beskryf tot 'n groot mate die etos wat daar in afstandsonderrig in Australië se universiteite en kolleges, wat by afstandsonderrig betrokke is, gebruik word. Hierdie vorm van onderrig geskied ekstern maar nie geskei van die fakulteit en personeel van die instansie nie. Dieselfde personeel het twee groepe studente, een groep op die kampus self en die ander ekstern. Hulle berei albei groepe voor vir dieselfde eksamen. Hierdie modus staan algemeen bekend as die "dual mode" van onderrig (Keegan, 1991:31).

Peters poog om aan afstandsonderrig 'n stewige teoretiese-didaktiese onderbou te gee (McDonald, 1993:82). Die teoretiese gedeelte van Peters se analise van afstandsonderrig is soos volg:

"Distance teaching (Fernunterricht) is a method of imparting knowledge, skills and attitudes which is rationalised by the application of division of labour and organisational principles as well as by the extensive use of technical media, especially for the purpose of reproducing high quality teaching material which makes it possible to instruct great numbers of students at the same time wherever they live. It is an industrialised form of teaching and learning (Peters in Keegan, 1991:37)".

Keegan maak 'n analise van die definisies van afstandsonderrig en hy kom tot die volgende sintese. Hy noem dat daar ses basiese definieerbare elemente is in

afstandsonderrig wat voorgestel kan word (Keegan, 1991:38). Hulle is die volgende:

- By afstandsonderrig is daar 'n verwydering van die onderwyser en leerder wat dit onderskei van konvensionele onderrig.
- By afstandsonderrig heers die invloed van die opvoedkundige organisasie, by die studies van die studente, wat dit onderskei van privaatstudie.
- Die gebruik van tegniese media, gewoonlik drukwerk, om onderwyser en leerder te verenig en die opvoedkundige inhoud oor te dra, is prominent by afstandsonderrig studies.
- Daar behoort voorsiening gemaak te word vir tweerigting kommunikasie sodat studente die voordeel mag trek uit dialoog of selfs dialoog inisieer.
- Ontmoetingsgeleenthede moet moontlik gemaak word, vir beide didaktiese en sosialiserings doeleindes.
- Daar behoort deelname aan 'n geïndustrialiseerde vorm van opvoeding te wees, wat, indien dit aanvaar word, die genus van radikale skeiding van afstandsonderrig bevat wat dit van ander onderrigvorms binne die opvoedkundige spektrum onderskei.

Die volgende sintese oor die struktuur en aard van afstandsonderrig kan dus gemaak word. Afstandsonderrig het 'n unieke karakter, aangesien die aard van afstandsonderrig geleë is in twee besondere elemente, naamlik in die geografiese verwydering tussen die onderwyser en die leerder en die feit dat onderrig deur middel

van 'n verskeidenheid van onderrigmedia (drukwerk en die tegnologie) plaasvind.

### 3.4

#### **Filosofie van afstandsonderrig**

Wanneer die filosofie van afstandsonderrig bestudeer word, ontstaan die vraag, is afstandsonderrig 'n toonaangewende opvoedkundige aktiwiteit? Daar is 'n dominante groep wat veral betrokke is by die opvoedkundige filosofie van afstandsonderrig. Hulle word gevind by die Skool van Filosofiese Analise wat verteenwoordig word deur Richard S. Peters, Paul H. Hirst en Michael Oakeshott (Keegan, 1993:4). Die ander argument wat deur Otto Peters aangeraak word, is of daar gepraat kan word van onderrig op 'n afstand of leer op 'n afstand (Keegan, 1991:107). Die hele argument hier handel oor die twee begrippe "onderrig" of "leer". Omdat die klem in verskillende gevalle op of die een of die ander kan val, word albei begrippe by afstandsonderrig gebruik, na gelang van die omstandighede.

Daar is twee fokuspunte wat belangrik is, naamlik die onafhanklikheid en die outonomie van die leerder. Die leerder binne hierdie konteks kan sy eie rigting bepaal. Die selfstandige leerder is 'n denkende individu wat geken word as 'n mede-ondersoeker op soek na kennis. (Avoseh 1995:214). Engelbrecht (1980:14) stel die volgende aangaande die teoretiese fundering van afstandsonderrig. Daar is nog nie veel pogings aangewend om afstandsonderrig op sistematiese wyse in verband te bring met opvoedkundige teorieë, modelle en benaderings nie. Literatuurgegewens bevestig dat hierdie kritiek steeds geldig is.

### 3.5

#### **Toerieë in verband met afstandsonderrig (innoverende tendense)**

Daar is verskeie pogings aangewend om die definieerbare kenmerke van

afstandsonderrig te integreer. Daar is veral drie modelle/teorieë wat prominent is by afstandsonderrig. Hulle is die sisteem model van afstandsonderrig, die holistiese model van afstandsonderrig en die transaksie model van afstandsonderrig (Rumble, 1986:15).

### 3.5.1 'n Sisteem model van afstandsonderrig

By die sisteem model word die aktiwiteite verdeel in verskillende kategorieë.

Hierdie sluit in die gesprek en die uitvoerende prosesse wat die spesifieke aard en rol van die instansie definieer.

- Logistiese aktiwiteite - Hierdie verseker die voorsiening van noodsaaklike hulpbronne vir die behoorlike funksionering van die instansie byvoorbeeld werwing, opleiding en aankope.
- Regulerende aktiwiteite. Hierdie verseker die volledige koördinasie en beheer van alle prosesse binne die instansie sowel as die skakels met die omgewing daarbuite (Rumble, 1986:15).

Hierdie drie voorafgaande kategorieë vorm die basis waarop die sisteem model hoofsaaklik fungeer. In die sisteem benadering is daar verskillende subsysteme. Van hierdie subsysteme is die studente subsisteem en die hulpmiddel en hulpbron subsysteme. Die studente subsisteem is afsonderlik van die hulpmiddel subsisteem. Onder die hulpmiddel subsisteem resorteer die ontwikkeling van hulpmiddels, die produsering van hulpmiddels en die verspreiding van hulpmiddels.



Onder die studente subsisteem resorteer die toelating en kursus aanwysing, aanwysing in dienslewering, studies, nasien en sertifisering (Rumble, 1986:17). Holmberg (1995:30) voeg nog 'n dimensie by naamlik dié van logistiek. Die model is 'n eenvoudige model wat hoofsaaklik die basiese aktiwiteite wat by afstandsonderrig betrokke is insluit. Renée Edos (Holmberg, 1995:28) illustreer die sisteem model as 'n minder georganiseerde administratiewe beginpunt in afstandsonderrig. Hierdie beteken dat net die basiese bestandele wat benodig word vir 'n eenvoudige afstandsonderrig program hier aangetref word.

### 3.5.2 **Die holistiese model van afstandsonderrig**

Perraton (1984:22-4) het afstandsonderrig beskou as 'n meer teoretiese struktuur. Daar is veral veertien komponente wat skakels met mekaar vorm. Die komponente word vanuit 'n globale oogpunt beskou en hulle kan op verskillende maniere op mekaar reageer. Wat veral beklemtoon word, is dat daar 'n kombinasie van onderrigmedia behoort te wees en nie net een vasgestelde onderrigmedium nie. Daar kan dus wegbeweeg word van 'n vasgestelde personeel na meer kontakonderrig waar daar tutors gebruik kan word en op so 'n manier word daar nie net met die tradisionele studente gehore kennis gemaak nie maar met 'n verskeidenheid studente gehore. Hierdie model kan op 'n koste-effektiewe wyse geskied (Rumble, 1986:18-19). Die opvoeder se rol verander vanaf 'n persoon wat kennis oordra na dié van 'n fasiliteerder.

### 3.5.3 **Die transaksie model van afstandsonderrig**

Hierdie is 'n ander perspektief op afstandsonderrig. Die verskynsel van afstandsonderrig word bestudeer vanuit die standpunt van die verskillende partye wat

betrokke is by die proses van afstandsonderrig en die verhouding of transaksie of handeling wat tussen hulle heers (Rumble, 1986:20).

Anders as die tradisionele manier van onderrig is die leerders by afstandsonderrig veral betrokke in drie soorte handelings en elkeen van hulle het 'n verskillende terrein binne die sisteem. Die verskillende transaksies of handeling is die volgende.

- Hantering van die onderrigmateriaal. Hierdie sluit in die lees van die studiemateriaal, die luister van audiokassette, kyk na videokassette, sintetisering. Hierdie aktiwiteite vind hoofsaaklik by die leerder se woning plaas of indien daar 'n studiegroep gevorm is, by 'n gemeenskapsentrum.
- Transaksies, handeling met tussengangers soos die tutors en voorligters. Hierdie ontmoetings kan op verskillende plekke plaasvind, byvoorbeeld die plaaslike studiesentrums of deur middel van die telefoon of selfs deur middel van die INTERNET op die rekenaars.
- Skakeling met die instansie self, wanneer die studente direk met die instansie skakel met probleme wat hulle ondervind, veral op administratiewe of akademiese gebied.

Hierdie is nie prosesse wat almal op mekaar volg in 'n spesifieke volgorde nie. Daar vind analise, sintese en evaluering plaas en hierdie prosesse kan mekaar gedurig afwissel en hoef nie in 'n spesifieke volgorde te geskied nie (Holmberg, 1995:32).

## 3.5.4

**Ontwikkelinge op die gebied van navorsing in afstandsonderrig**

Lockwood (1995:30-31) argumenteer dat navorsing op die gebied van afstandsonderrig hoofsaaklik geskied binne die gebied/dissipline waarmee die navorser vertrouwd is. Die kennis wat opgedoen word, word dan meegedeel aan die kollegas en die studente met wie die navorser vertrouwd is. Dit vind gewoonlik plaas op seminare of konferensies of met die publisering van referate. Hy argumenteer verder dat op die gebied van ontwikkelingsnavorsing daar nie veel vordering gemaak is nie. Wanneer daar na die proses van globalisering gekyk word, kan die volgende gevolgtrekking gemaak word. Wanneer 'n navorser van 'n spesifieke kultuur en omgewing met navorsing besig is, is die neiging om spesifiek te konsentreer op daardie spesifieke kultuur en omgewing.

Lockwood (1995:30-31) argumenteer dat afstandsonderrig meer universeel behoort te wees en dat daar "demokratisering" en "universalisering" behoort te wees en dat verskillende omgewings/plekke besoek behoort te word om die navorsing uit te voer. Die slotsom word bereik dat ontwikkelingsnavorsing op die gebied van afstandsonderrig beslis 'n nuwe lyn van denke en aksie vir ontwikkelende lande is. Ontwikkelde lande behoort die domein van ontwikkelende lande te betree en andersom. Die doel moet wees om afstandsonderrig globaal te verbeter, aldus.

## 3.5.5

**Enkele eksemplariese internasionale projekte**

Die volgende internasionale projekte wat van belang is sal bespreek word.

Die rede hoekom hierdie spesifieke projekte gekies is, is die volgende. Kanada het 'n intensiewe program wat veral konsentreer op die opvoedkundige infrastruktuur van

die land. 'n Ander voorbeeld wat voorkom is dié van opvoedkundige konsortia. In Suid-Afrika het die idee van konsortia reeds posgevat en vind dit veral gestalte in die "National Access Consortium Western Cape". Hierdie konsortium bestaan uit die volgende instansies naamlik, PenTech, Access en Khanya Kollege, LEAF College en Headstart kollege (National Access Consortium Bulletin, 1996:1). Idees wat geïllustreer word by die program van Kanada kan van waarde wees by die programme in Suid-Afrika.

Australië is net soos Suid-Afrika 'n uitgestrekte land waar daar sekere gedeeltes van die land is, waar dit nie vir mense moontlik is om toegang tot tersiêre en in sekere gevalle sekondêre onderwys te hê nie. Australië is reeds baie jare besig met die ontwikkeling van afstandsonderrig programme en van hierdie programme sou in Suid-Afrika aangewend kan word. In Australië het die idee om afstandsonderrig met koöperatiewe onderrig saam in een model te gebruik reeds ontwikkel. Afstandsonderrig voorsien in Australië onderwys aan mense in verafgeleë gebiede en selfs aan mense in stedelike gebiede. In Suid-Afrika dien afstandsonderrig presies dieselfde doel.

Die projek in Costa Rica is gekies omdat hierdie projek daarop konsentreer om hoër opvoeding deur middel van 'n massamedia kommunikasie sisteem te voorsien (Chaverri, 1995:55). In Suid-Afrika is die probleem om hoër onderwys aan die massas, op 'n koste-effektiewe manier te voorsien. Van die idees wat dus by hierdie projek geïmplementeer is kan in Suid-Afrika aangewend word met inaggenome die spesifieke omstandighede in Suid-Afrika.

## 3.5.5.1

**Projek in Kanada**

In Kanada is daar 'n intensiewe program vir afstandsonderrig. Die beskrywing van afstandsonderrig in Kanada word uiteengesit in die verslag van "Distance Education and Open Learner Project" 'n studie wat onderneem is deur die "Council of Ministers of Education, Canada (CMEC) en wat nagevors is deur "Roberts and Associates/Associés" in die Somer van 1994 (O'Rourke, Roberts, Spronk, Wong, 1995:28).

Die verslag bestaan uit drie afdelings naamlik:

- Die opvoedkundige infrastruktuur van Kanada
- afstandsonderrig en ope leer (voortgesette leer)
- sake wat die voorsieners van afstandsonderrig en ope leer konfronteer.

Daar is 'n uitgebreide telekommunikasie netwerk. Die nege telekommunikasie netwerk voorsieners van Kanada wat lede is van die Stantor groep het die "Beacon Initiative" van stapel gestuur. Hierdie projek is verantwoordelik vir die opgradering van die plaaslike, streeks en nasionale netwerke om multi media dienste aan wonings, kantore, hospitale en skole oor die hele land te voorsien (O'Rourke, Roberts, Spronk, Wong, 1995:28).

'n Ander verskynsel wat algemeen in Kanada voorkom, is die opvoedkundige konsortia. Hierdie konsortia is verantwoordelik vir die aankoop van telekommunikasie dienste en voorrade, die beheer van gemeenskapsleersentrums en die voorsiening van leer ontwerp en gebruikers opleidingsdienste. Die voorsieners van afstandsonderrig naamlik, die kollege sektor, die universiteit sektor en konsortia

werk saam op veral die volgende drie breë kategorieë:

- inter-provinsiale samewerking
- telekommunikasie oor die grense
- die deel van informasie

Die projek word soos volg opgesom in 'n groot en uitgestrekte land soos Kanada kan daar nooit 'n laaste woord wees op die gebied van afstandsonderrig en ope leer nie (O'Rourke, Roberts, Spronk, Wong, 1995:29).

### 3.5.5.2 **Projek in Australië**

In 1984 het die "Australian and South Pacific External Studies Association" 'n boek geproduseer "Diversity Down Under in Distance Education", geskryf deur Kevin Smith 'n voormalige president van ICDE. In hierdie projek was dit onmoontlik om alle programme in verband met afstandsonderrig in Australië te dek, maar daar is gepoog om soveel inligting as moontlik te verskaf (Taylor en Carter, 1995:33). Afstandsonderrig in Australië het in intensiteit veral toegeneem in die afgelope tien jaar. Hierdie projek sluit in afstandsonderrig in 'n omvattende samestelling binne 'n verskeidenheid kontekste insluitende skole, kolleges vir tegniese onderwys en verdere ontwikkeling, universiteite en industrieë. Addisionele aktiwiteite sluit die volgende in:

- "Open Learning Agency of Australia (OLA)
- "Open Learning Technology Corporation" (OLTC)
- "Open and Distance Learning Association of Australia" (ODLAA)

'n Uiteensetting van die verwickelinge op die gebied van afstandsonderrig word deur Taylor en Carter (1995:34-37) verskaf:

In Wes-Australië word daar ruim van tegnologiese ontwikkelinge in hierdie uitgestrekte en afgesonderde staat gebruik gemaak. Daar word veral gebruik gemaak van rekenaarondersteunde kommunikasie.

In Noord-Australië word daar veral gekonsentreer op tegnologie om junior en sekondêre opvoeding aan verafgeleë en geïsoleerde inboorling leerders te voorsien. Daar word veral pogings aangewend om die wyse van afstandsonderrig te verbeter op sekondêre skoolvlak. Sodoende word verhoed dat die inboorling leerders hulle gebiede verlaat om in ander landstreke te gaan studeer. Daar word op drie hoof metodes van onderrig gekonsentreer:

- Interaktiewe rekenaar vir die "Electronic Classroom" wat geondersteun word deur faks, elektroniese pos en bulletinbord stelsels.
- Video konferensie (interaktief)
- CD-ROM gebaseerde afleweringstelsel.

In Suid-Australië voorsien die "Open Learning Technology Corporation Limited" afstandsonderrig. Hulle is daarop ingestel om hoë kwaliteit koste-effektiewe ope leer programme te voorsien.

In Tasmanië word daar veral gekonsentreer op afstandsonderrig en industriële opleiding. Tasmanië is die tuiste van die "Hobart Institute of TAFE".

In Victoria is "Open Learning Australia (OLA)" 'n nasionale voorsiener. OLA

voorsien 'n buigsame program van vier 13-week studieperiodes elke jaar. 'n Pakket van spesiaal ontwerpte studiemateriaal word aan elke leerder gestuur.

In Nieu Suid Wallis is dit veral die "Open Training and Education Network (OTEN)" wat bedryf word. OTEN maak gebruik van 'n wye verskeidenheid van tegnologieë, insluitende drukwerk, audio, interaktiewe satelliet uitsendings, telekonferensies en videokonferensies.

In die hoofstad gebied van Australië (Canberra) is dit die "Australian National University ANU" wat werkzaam is op die gebied van afstandsonderrig. Die klem val veral op die voorsiening van samewerkende ontwikkeling en die aflewering van gespesialiseerde kursusse en eenhede in voorgraadse en nagraadse programme.

In Queensland is die fokus op hoër opvoeding. Daar is verskeie universiteite in Queensland wat konsentreer op afstandsonderrig (Taylor & Carter, 1995:36).

### 3.5.5.3 **Projek in Costa Rica**

Die projek staan bekend as "The Educational administration programme in the State Distance University of Costa Rica and the enrichment of the educational system to the 'final graduation work' of its graduates" (Chaverri, 1995:55).

Van die doelstellings is die volgende vir die universiteit (Chaverri, 1995:56):

- om hoër opvoeding deur middel van massamedia kommunikasie sisteem te voorsien.
- om hoër opvoeding met buigsame en gekwalifiseerde metodes te voorsien aan studente wat nie in staat was om in te skryf aan enige formele universiteit



nie.

- om burgers te help om hulle opvoeding te voltooi.
- om die wetenskaplike, kulturele, kuns en burgerlike gees van die Costa Rikaanse inwoners te bevorder.

Die doelstellings vir die program was die volgende:

- Om 'n professionele liggaam te vorm wat daartoe in staat is om 'n opvoedkundige instansie te administreer op enige vlak van die stelsel.
- Om hulpmiddels te voorsien en administratiewe vaardighede te ontwikkel by mense wat betrokke is by die opvoedkundige stelsel op plaaslike, streeks- of nasionale verband.
- Om die nodige kennis aan studente te verskaf en om vaardighede en houdings in studente te ontwikkel sodat hulle die administratiewe proses suksesvol tegemoet kan gaan.

'n Profiel van die studente is onderneem en daarna is die hoof kategorieë waarin die studie onderneem sou word geïdentifiseer. Die volgende administratiewe onderwerpe is vasgestel:

Tegniese skole, skoolrade, probleme wat deur die sentrale regering opgelos moet word, opvoedkundige verenigings, administratiewe prosesse wat op opvoedkundige instansies van toepassing is, houdings en menslike verhoudings.

Kurrikulêre onderwerpe wat insluit volwasse onderwys, druiwing en akademiese prestasie, onderrig en leerprosesse.

Administrasie van die kurrikulum. Die studente het op projekte gewerk van

administratiewe en tegniese voorstelle in verskillende vakke (Chaverri, 1995:57).

Samevattend word genoem dat die studente betrokke was by projekte wat vir hulle van belang was en dat kosbare informasie opgedoen is wat veral bygedra het tot die verbetering van die stelsel.

#### **3.5.5.4      Projekte in Suid-Afrika**

Daar is reeds verskeie projekte onderneem veral deur UNISA, die Universiteit van Stellenbosch, die Randse Afrikaanse Universiteit en verskeie ander universiteite, kolleges en teknikons in Suid-Afrika.

##### **3.5.5.4.1      Die gebruik van afstandsonderrig in die voorsiening van primêre onderwys in ontwikkelende lande**

Hierdie projek is onderneem deur die Instituut in Opvoedkundige Navorsing onder leiding van Prof. G.D. Kamper.

Die volgende stelling word deur Kamper (1995:35) gemaak: Die kwalitatiewe en kwantitatiewe uitdagings betreffende die voorsiening van primêre onderwys in Suid-Afrika neig tot die oorweging van afstandsonderrig. Nieteenstaande die feit dat afstandsonderrig meesal in die andragogiese sin verstaan word, word ondersoek ingestel na afstandsonderrig op primêre vlak.

In Suid-Afrika is daar 'n groot aanvraag na pre-tersiêre onderwys. Primêre onderwys word veral gekniehalter deur drie probleme naamlik:

- Daar is te veel nie- en ondergekwalfiseerde onderwyspersoneel
- Die voorsieningsnood in plattelandse gebiede (plaasskole) en informele nedersettings is nie van voldoende gehalte nie.
- Daar heers akute tekorte aan fasiliteite.

Onderzoek is deur Kamper (1995:35) ingestel na verskeie lande waar daar primêre onderwys by wyse van afstandsonderrig programme aangebied word. Daar is 'n sintese gemaak en die gegewens is in verband gebring met primêre onderwys deur 'n aantal riglyne daar te stel. Die doelstellings in die meeste lande waar primêre onderwys by wyse van afstandsonderrig aangebied word, is om die konvensionele primêre onderwys óf te vervang, óf aan te vul. Die media wat gebruik word, is hoofsaaklik die radio wat aangevul word deur onderwysergidse en leertekste. Die selfstudieleesboekies is veral leservriendelik in terme van leesstofaanbieding en taalgebruik.

Wat die organisasie betref, is dit duidelik dat 'n ondersteunende infrastruktuur in plek moet wees om primêre afstandsonderrig te laat slaag. Wat die kurrikulum betref, is die fokus op die senior primêre fase en is daar min afwyking van die geldende kurrikulum in primêre onderwys. Daar word oefeninge gedoen onder toesig van die onderwyser.

Wat die koste betref, blyk dit dat primêre afstandsonderrig vergeleke met konvensionele primêre onderwys wel koste-voordelig kan wees (Perraton, 1993, en Rumble, 1986). Daar word genoem dat primêre onderwys afstandsonderrig projekte deurgaans nie kan roem op grondige koste-effektiwiteits analyses nie.

Kamper (1995:39) kom tot die volgende gevolgtrekkings:

- Primêre afstandsonderrig is ongetwyfeld relevant in Suid-Afrika. Dit is duidelik dat toepassings daarvan in ander ontwikkelende lande gemotiveer is deur omstandighede en behoeftes wat vergelykbaar is met dié in Suid-Afrika. Daar is eise om primêre onderwys van aanvaarbare gehalte te voorsien in die verre platteland en in gedepriveerde gemeenskappe. Die aanvraag na gehalte primêre onderwys blyk uit die vele primêre onderwysers wat deur middel van afstandsonderrig hulle kwalifikasies wil verbeter. Die feit word bevestig deur die ondervinding van die navorser as dosent by 'n afstandsonderrigkollege.
- Duidelike moontlikheidsvoorwaardes vir effektiewe primêre afstandsonderrig is die volgende:
  - . Nougeseette beplanning is 'n noodsaaklikheid vir suksesvolle primêre afstandsonderrig. Indien dit nie gebeur nie, kan die leerlinge en die onderwysers moedeloos word en hierdie toedrag sal dan weer nadelige gevolge hê vir die programme.
  - . Daar behoort direkte betrokkenheid van onderwyspersoneel te wees sodat hulle die programme kan monitor.
  - . Daar behoort verklaarde owerheidsteun te wees, sodat die owerhede bewus kan wees van wat die programme vir die onderwys beteken en derhalwe vir die land in sy geheel.
- Deeglikheid en nie kwantiteit behoort as belangrik beskou te word in die besluitneming oor watter dele van die kurrikulum via primêre afstandsonderrig gedek behoort te word.

Kamper (1995:40) sluit af met die volgende opmerkings: Tans word afstandsonderrig in Suid-Afrika in 'n beperkte mate in die voorsiening van primêre onderwys aangewend. Dit wat onderneem word (veral betreffende radio- televisie- en video gebruik van veral instansies soos die Suid-Afrikaanse Uitsaaikorporasie en die Nasionale Filmstack) bied reeds 'n basis van ervaring en deskundigheid waarop voortgebou kan word.

Die Nasionale onderwysowerheid behoort hom onverwyld te verbind tot 'n bestekopname en aksieplan betreffende primêre onderwys in Suid-Afrika met oorweging van afstandsonderrig toepassing.

#### **3.5.5.4.2 Moontlikhede en beperkinge van afstandsonderrig in die voorsiening van sekondêre onderwys in Suid-Afrika**

Hierdie projek is ewe-eens onderneem deur die Instituut vir Opvoedkundige Navorsing onder leiding van Prof. G.D. Kamper.

Daar is ondersoek ingestel na die toepaslikheid/ relevansie van afstandsonderrig in die voorsiening van sekondêre onderwys. Die ervaring wat in ander ontwikkelende lande opgedoen is aangaande die voorsiening van sekondêre afstandsonderrig en die bestaande omvang en toekomsmoontlikhede van sekondêre afstandsonderrig in Suid-Afrika is ondersoek (Kamper 1993:i).

Die fokus van die ondersoek het op die redes vir die instelling van sekondêre onderwys deur middel van afstandsonderrig geval. Net soos in die geval van primêre onderwys is daar ondersoek ingestel na afstandsonderrig op sekondêre vlak in verskeie lande. Aan die einde van die ondersoek is daar sekere gevolgtrekkings

gemaak:

- Probleme van onderwysvoorsiening in Suid-Afrika is die sigbaarste op sekondêre vlak.
- Goed gedokumenteerte onderwysstatistiek en statistiese projeksies dui op die groot toekomstige vraag na sekondêre onderwys.
- Die verhoudings wys op die hoë koste van sekondêre onderwys en as sodanig is dit 'n uitgemaakte saak dat die staat in die toekoms nie die finansiering van sekondêre onderwys (ten volle) sal kan dra nie.

Programmateriaal moet verkieslik inheems (kontekstueel relevant) wees.

Dit is van groot belang om van meet af die ondersteuning en samewerking van onderwysers/opleiers te kry in die aanwending van onderrig televisie (ORTV). Daar moet gewaak word teen oordonderende onderwysvernuwing by wyse van ORTV (Instituut vir Opvoedkundige Navorsing UNISA, 1993:65-66).

Aan die einde van die ondersoek na sekondêre afstandsonderrig (SAO) word die vraag gestel. Wat is die kwantiteit, kwaliteit en toekomsmoontlikhede van SAO-voorsiening in Suid-Afrika?

Die volgende bevindings is deur Kamper (1993:10) gemaak:

Kwantiteit (omvang): Die omvang (in terme van die aantal leerders wat per kursus/program bedien word), is klein vergeleke met die totale aantal sekondêre

onderrig, SO-leerlinge in Suid-Afrika. In die geval van die afstandsonderrig en AO-kolleges is sodanige vergelyking in wese niksseggend, omdat SO-leerders en AO-kolleges deurgaans volwassenes is. Oor die kwantitatiewe impak van ORTV is daar geen sekerheid nie.

**Kwaliteit:** Die kwaliteit van SAO-voorsiening (by wyse van drukwerk, ORTV en TV/rekenaarnetwerke) staan volgens alle aanduidings bo verdenking. Daar is ongetwyfeld 'n groot kampus van kundigheid oor kursus/program ontwikkeling en -bestuur opgebou.

**Toekoms moontlikhede:** Die geïdentifiseerde probleme is klaarblyklik grotendeels van oorkomelike aard. Dit lei geen twyfel nie dat die geïdentifiseerde SAO-rolspelers (AO-kolleges, ORTV-aanbieders en TV/rekenaarnetwerke) onontbeerlike kundigheid en groot groeipotensiaal het en beduidend sal moet figureer in 'n toekomstige strategie in SAO-voorsiening in Suid-Afrika (Instituut vir Opvoedkundige Navorsing UNISA, 1993:124).

Aan die einde van die verslag is die volgende bevindings gedoen (Kamper, 1993:10):

- Afstandsonderrig moet as 'n onontbeerlike faset van die voorsiening van sekondêre onderwys in Suid-Afrika beskou word. Suid-Afrika kan baie leer uit oorsese ervaring.
- SAO kan wel kostevoordelig wees. Deeglike kundigheid en sterk groeipotensiaal is kenmerkend van die bestaan (1992) en verdere voorsiening van SAO in Suid-Afrika.

### 3.5.5.3. **Interaktiewe afstandsonderrig aan die Universiteit van Stellenbosch.**

Volgens **Die Burger** (1998-05-18:8) het die Universiteit van Stellenbosch in die eerste naweek van Mei 1998 gelyktydig tien sentra oor die land betrek by die amptelike bekendstelling van die nuwe afstandsonderwysprogram van die Universiteit van Stellenbosch. Die doelwit met dié program is die beskikbaarstelling van die Universiteit van Stellenbosch se diens aan 'n veel wyer mark, asook die strewe om die US se bydrae tot voorsiening in nasionale behoeftes nóg verder te vergroot.

Volgens prof Meij (onderhoud, 1997-06-03) is daar eers 'n taakgroep deur die universiteit aangestel om afstandsonderrig by die universiteit te vestig. Verskeie modelle is ondersoek en daar is veral gelet op interaktiwiteit. Daar is besluit op die volgende afleweringswyses van afstandsonderrig naamlik:

- Papiergebaseerde aflewering wat bestaan uit die tradisionele afstandsonderwys per gewone pos, faks en telefoon.
- Wisselwerkende TV-sendings
- Internet.

Volgens Rapport (1998-05-17:4) noem prof. Andreas van Wyk, Rektor van die Universiteit van Stellenbosch, dat tegnologie die universiteit in staat stel om goeografiese beperkinge te bowe te kom. Elektroniese klaskamers is reeds in tien sentrums gevestig. Hierdie tien sentrums is Pietersburg, Pretoria, Midrand, Nelspruit, Randburg, Bloemfontein, Durban, Port Elizabeth, Oos-Londen en Bellville. In die elektroniese klaskamer sal die studente die dosent, wat uit Stellenbosch met hulle praat, op 'n televisieskerm sien en hulle sal regstreekse audio-terugvoering hê. Op hierdie wyse word daar gedurig met studente kontak gemaak en kom die studente



sodoende in kontak met die dosent. Daar is dus direkte terugvoering.

Volgens prof De Coning (onderhoud, 1998-08-19) toon studies wat sedert 1960 wêreldwyd onderneem is, dat daar geen betekenisvolle verskil in prestasie voorkom tussen studente wat kursusse met behulp van kontakonderrig volg en dié wat deur afstandsonderwys studeer nie. Trouens, in verskeie gevalle het afstandsonderwys-studente beter presteer. Daar word verder bevind dat die sosiale konstruksie van kennis deur middel van studente-interaksie in die elektroniese omgewing, dit wil sê die elektroniese interaktiewe klaskamers, veral deur middel van koöperatiewe groepe, net so suksesvol soos in kontakonderwys aangewend word. By die aanbieding sal daar veral gefokus word op goed-gestruktureerde leeraktiwiteite soos selfstudie-opdragte en studente interaksie.

Afstandsonderwys sal sekere voordele vir die universiteit inhou soos die volgende:

- afstandsonderwys sal die universiteit toegang bied tot nuwe studentetateikengroepe.

Dit kan dus beskou word as 'n goeie werwingsmeganisme om studente in nie-tradisionele omgewings te bereik. Dit sal beteken dat daar 'n groei in die studentegetalle sal wees. Vir die studente sal dit die voordeel inhou dat dit die toegang tot hoër onderwys vergemaklik en dit bekostigbaar maak vir studente.

Volgens Matieland (1998:10) is daar in 1998 veral korter programme en seminare in onder meer Finansiële Bestuur, Stelselkunde, Entrepreneurskap en Bybelvaardighede aangebied. Daar sal ook 'n kursus in Logiese en Kritiese Denkvaardighede aangebied word. By die Fakulteit Opvoedkunde is daar Verdere Onderwysdiploma kursusse aangebied. Daar word twee voorgraadse programme vir 1999 beplan. Vanaf 1999 word daar 'n gestruktureerde Magister-program in Regte volgens die afstandsmodus aangebied.

Hierdie was net 'n saaklike oorsig van die afstandsonderwys program wat daar by die Universiteit van Stellenbosch geïnisieer is. Die program is vinnig besig om uit te brei, veral op tegnologiese gebied met die aanbieding deur middel van die elektroniese klaskamers.

#### 3.5.5.4 **Die opgradering van onderwyskwalifikasies deur middel van afstandsonderwys by Roggebaai**

Onderwyskollege vir Verdere Opleiding Roggebaai het tot stand gekom omdat daar 'n behoefte was om diensdoende onderwysers 'n kans te bied om hulle kwalifikasies deur middel van afstandsonderwys te verbeter. Die toelatingsvereistes was dat studente reeds in besit moes wees van een of ander onderwyskwalifikasie, dat hulle reeds onderwyservaring het en dat hulle diensdoende onderwysers moes wees. Die studente het dan òf by die tweede jaar òf by die derde jaar òf by die vierde jaar aangesluit, afhangende van hulle kwalifikasies.

Die kollege het in Januarie 1983 begin met 278 studente wat die OD 11 Senior Primêre Kursus gedoen het (OKVO Roggebaai, 1992:5). In 1985 is die Junior Primêre Kursus op OD 11- en OD 111 vlak ingestel. 'n Toeloop van studente is in 1986 ervaar wat die studente totaal op 1117 gebring het. Die HOD 1V-kursus is in 1988 ingestel. In 1992 was daar 'n studente totaal van 2767, met 48 dosente en 20 administratiewe beamptes.

Die volgende kursusse kon gevolg word:

- Onderwysdiploma Senior Primêr en Junior Primêr.
- Hoër Onderwysdiploma Senior Primêr en Junior Primêr. Omdat hierdie kursusse deur middel van afstandsonderrig geneem is was die tydsduur van

'n kursus twee jaar. Daar is ander kursusse ingestel soos 'n Verdere Onderwysdiploma in Leierskap. Hierdie kursusse duur nog steeds voort.

#### 3.5.5.4.5 **Projek oor interaktiewe teks**

'n Ander projek wat in 1995 deur die Fakulteit Opvoedkunde en die Instituut vir Opvoedkundige Navorsing UNISA onderneem is "Distance Learners and their experience of test". Hierdie projek is onder leiding van E.M. Lemmer (projekleier), A. Bergh (projek koördineerder), N.van der Linde, P. van Niekerk en N. van Wyk gedoen.

Die ondersoek is gedoen om die ondervinding van studente se kennismaking met interaktiewe teks te toets. 'n Kwalitatiewe benadering is gebruik en die steekproef wat gebruik is, is nagraadse B ED studente. Drukwerk wat gekomplementeer word deur ander media is die primêre modus van oordrag van afstandsonderrig (Instituut vir Opvoedkundige Navorsing, 1995:vi).

Die **navorsingsdoel** was om 'n beter begrip van die studente te verkry. 'n Begrip om die geskrewe teks te verbeter, sodat dit meer verstaanbaar vir studente is, is ondersoek. Daar is 'n aantal faktore bestudeer. Hulle is die volgende:

- Agtergronds faktore wat die studente se benadering tot studie en leerstrategieë sal beïnvloed.
- Studente se benadering tot verskillende soorte van instruksionele tekste.
- Tekstuele kenmerke wat studente se denkprosesse gedurende leessessies beïnvloed het. Hiermee word bedoel watter kenmerke in die gelese teks

beïnvloed die denkprosesse van die leerders wanneer hulle besig is om die teks te lees.

Twee instruksionele tekste wat tans in gebruik is by UNISA is gekies. Die tekste het vir hierdie studie bekend gestaan as Teks A en Teks B. Teks A is gekies omdat dit verskeie kenmerke inkorporeer wat eie is aan 'n interaktiewe teks. Teks B omdat dit verteenwoordigend is van die tradisionele UNISA tutoriaal materiaal.

By die agtergrondsfaktore is daar veral ondersoek ingestel na die gesinsagtergrond en die sosio-ekonomiese omstandighede.

Die volgende **bevindings** is gemaak:

Dit het voorgekom asof die opvoedkundige agtergrond van die deelnemers en hulle huidige studie omstandighede die manier waarop hulle teks lees, beïnvloed. Die styl waarin 'n teks geskryf is, mag die studente help of verhinder in die begryping van die teks.

Dit is wel waargeneem dat die meeste van die deelnemers 'n oppervlakkige benadering tot studeer het en dat dit teenproduktief kan wees met betrekking tot in diepte reflektoring en analise van 'n verskeidenheid perspektiewe.

Die vraag wat hieruit ontstaan, is wat kan UNISA doen om studente te help om hulle teks prosessering strategieë te verbeter.

Die **aanbevelings** wat gemaak is, het hoofsaaklik op nagraadse BEd studies betrekking (Institute for Educational Research UNISA, 1995:xiii-x):

Studente behoort meer voorligting te ontvang met betrekking tot die volume werk wat van 'n werkende persoon verwag word om te bemeester. Daar behoort meer voorligting te wees oor die verduideliking van tegniese aspekte en die registrasie van kursus kodes en die gebruik van 'n inventarislys.

Daar behoort in gedagte gehou te word dat die meeste studente 'n geskiedenis van onderbroke skool het en hierdie sal die verandering in die benadering en houding tot 'n groter sensitiwiteit in teks beïnvloed.

Op die gebied van personeelontwikkeling word dit voorgestel dat meer geleenthede geskep behoort te word vir dosente om in spanne saam te werk om interaktiewe tekste te ontwikkel wat 'n verskuiwing in die onderliggende benadering tot studente leer reflekteer.

Hierdie is basies net 'n opsomming van die projek. Daar is nog vele ander aspekte waarop meer klem gelê word in die oorspronklike projek.

#### 3.5.5.5 Samevatting

Hier is net enkele projekte in afstandsonderrig op internasionale en nasionale vlak bespreek. Wat duidelik is, is dat daar voortdurende projekte wêreldwyd aan die gang is. Die projekte word gewoonlik geloods om sekere probleemareas wat by 'n spesifieke instansie of selfs by die afstandsonderrig van 'n spesifieke land ontstaan aan te spreek. Met intense studie kom daar verbetering.

## 3.6

**Kursusse in afstandsonderrig**

Daar word 'n wye verskeidenheid van kursusse nasionaal sowel as internasionaal, veral op primêre, sekondêre en tersiêre vlak aangebied. Hierdie kursusse verskil van een land na 'n ander. Daar is egter algemene kursusse wat wêreldwyd aangebied word, maar wat wel onderling verskil, is die kursusinhoud. Die inhoud word gewoonlik aangepas by die omstandighede van die betrokke land. Daar sal net enkele voorbeelde genoem word:

UNISA bied veral voorgraadse en nagraadse studies deur middel van afstandsonderrig aan. Die privaatskole soos Lyceum, Sukses, Intec en Damelin konsentreer hoofsaaklik op sekondêre onderwys en verdere diplomas veral op die kommersiële gebied. Die Onderwyskolleges in Verdere Opleiding soos byvoorbeeld die van Roggebaai, Natal, Umlazi, Onderwyskollege Suid-Afrika (OKSA) en Springfield bied kursusse aan diensdoende onderwysers vir die verbetering van hulle kwalifikasies. Hierdie is slegs diploma kursusse. Technikon SA en Technisa bied tegniese kursusse aan (SAIDE, 1995:3-27).

Die Fernuniversität in Duitsland bied 'n aantal geïntegreerde graadkursusse in wiskunde, rekenaarwetenskap, elektriese ingenieurswese en ekonomie aan. Daar is kursusse wat tot 'n Meestersgraad in Opvoedkundige Wetenskap en Sosiale Wetenskap en vir die staat 'n kwalifiserende eksamen vir onderwysers in die senior departemente van taal en tegniese skole lei. Regskursusse wat tot die staatseksamen sal lei, is in voorbereiding. Graadkursusse word op twee vlakke aangebied, naamlik:

- die Diploma II word toegeken aan die einde van vier of vyf jaar voltydse studie en is in gehalte ongeveer ekwivalent aan 'n meesters program by 'n

Engelse, Amerikaanse of Australiese universiteit.

- die Diploma I word toegeken aan die einde van drie tot vier jaar voltydse studie (Rumble en Harry, 1982:93).

Die 'Open University' in Brittanje se kursusse kan in 'n aantal programme verdeel word. Die drie onderwysprogramme is vir voorgraadse, nagraadse en meestersgraad studente. Die universiteit het 'n navorsingsprogram, 'n institusionele navorsings- en ontwikkelingsprogram, 'n klein program van internasionale aktiwiteite en dan 'n dogtermaatskappy ("Open University Educational Enterprises Ltd.") 'n Bemakingsprogram is verbind aan die bemaking van die Universiteit se studiemateriaal (Rumble en Harry, 1982:171).

Die voorgraadse program lei tot 'n algemene graad wat erken word as ekwivalent tot enige universiteitsgraad by enige ander Britse universiteit en word toegeken as 'n BA-graad. Vir toelating tot hierdie program is daar geen opvoedkundige kwalifikasie nodig nie. Die enigste vereiste is dat die applikante ten minste 21 jaar oud moet wees en 'n inwoner moet wees van die Britse Koninkryk.

In Zimbabwe is daar 'n geïntegreerde onderwyseropleiding program bekend as die ZINTEC program. Hierdie program is na onafhanklikwording aangewend om meer primêre skool onderwysers te produseer (Lockwood, 1995:255).

In Tanzanië word daar hoofsaaklik gekonsentreer op primêre onderwys. In 1977 is universele primêre onderwys ingestel (Neil, 1981:13). Die Cooperative Education Plan het 'n groot rol gespeel by die ontwikkeling van afstandsonderrig. Hierdie plan het dit duidelik uitgespel dat geen werknemer tot 'n kollege toegelaat sou word indien

hy/sy nie eers sekere vakke deur middel van afstandsonderrig gestudeer het nie. Wanneer daar 'n vakante betrekking by 'n skool ontstaan, word daar voorkeur verleen aan studente wat studeer het deur middel van afstandsonderrig indien hulle aan die vereistes voldoen (Kabwase en Kaunda, 1974:35).

Die programme wat deur middel van afstandsonderrig aangebied word, is hoofsaaklik van toepassing op die toestande in die land. Daar word veral gekonsentreer op programme ter verbetering van die toestande in die landbou en die ekonomie. Daar is 'n basiese opleidingsprogram vir onderwysers. Hierdie program bestaan uit korrespondensiekursusse wat ondersteun word deur radioprogramme, indiensopleiding en periodieke kontakkursusse wat deur die betrokke dosente self aangebied word (Neil, 1981:15).

Hierdie was slegs voorbeelde van afstandsonderrig kursusse in enkele lande. Daar is nog verskeie ander programme in ander lande. Wat wel opmerklik is is dat die kursusse op alle gebiede toeneem en dat die kursusse nie net gekonsentreer is op enkele spesifieke studie terreine nie.

### 3.7 **Tegnologie en afstandsonderrig**

Die toepaslike keuse en gebruik van tegnologie sal afhang van die besondere konteks waarin dit gebruik word (Bates, 1995:1). Daar is sekere kriteria wat geld wanneer daar 'n keuse gemaak moet word van watter soort tegnologie gebruik behoort te word. Bates (1995:1-2) noem die volgende maatstawwe:

- Toeganklikheid: Hoe toeganklik is 'n sekere soort tegnologie vir die leerders en hoe buigsaam is dit vir 'n spesifieke teikengroep?



- Koste: Wat is die kostestruktuur van elke tegnologie? Wat is die eenheidskoste per leerder?
- Onderrig en leer: Watter soort leer word benodig? Watter opvoedkundige benaderings sal die beste voorsien in hulle behoeftes?
- Interaktiwiteit en gebruikers vriendelikheid. Watter soort interaksie bied die spesifieke soort tegnologie? Hoe maklik is dit om te gebruik.
- Organisatoriese aangeleenthede: Wat is die organisatoriese vereistes en die hindernesse wat verwyder behoort te word voordat die tegnologie suksesvol aangewend kan word?
- Spoed: Hoe vinnig kan kursusse op hierdie tegnologie opgestel word? Hoe vinnig kan studiemateriaal verander word?

Volgens Lockwood (1995:7) kan daar 'n onderskeid getref word tussen die konvensionele tegnologie soos byvoorbeeld drukwerk, televisie, videokassette, radio en audio kassette en nuwe tegnologie soos byvoorbeeld rekenaars, telekonferensies en interaktiewe televisie. Die grootste verskil tussen die twee is hulle kapasiteit om tweerigting kommunikasie vol te hou wat leer ondersteun. Tweerigting kommunikasie tussen onderwyser en leerder is besig om die eenrigting kommunikasie soos drukwerk, radio en televisie te vervang.

Volgens Van Niekerk (1991:9) is tegnologie 'n produk van die moderne tyd. Daar word sekere vereistes aan tegnologie gestel en soms kan daar nie aan hierdie vereistes voldoen word nie. Tegnologie vorm 'n onlosmaaklike deel van die

onderrigleergebeure. Die leergebeure by afstandsonderrig word aangevul deur tegnologie. Van Niekerk (1991:10) tref 'n onderskeid tussen onderwystegnologie en onderwysmedia. Onderwystegnologie is 'n oorkoepelende begrip wat 'n bepaalde beskouing van die didaktiese verteenwoordig waarbinne die gebruik van onderwysmedia 'n belangrike rol speel.

'n Onderrigmedium moet beskryf kan word as enige gebeurtenis, objek of persoon wat in die onderrigleersituasie gebruik kan word om die leerinhoud in die leerder te ontsluit en 'n leerervaring daar te stel wat die persoon in staat sal stel om 'n leerdoelwit te bereik (Van Niekerk, 1991:169).

Volgens Bates (1995:31) is die belangrikste onderwysmedia die volgende: direkte menslike kontak, drukwerk (insluitende grafiese stil lewe), oudio, televisie en rekenaar. Terwyl daar sekere tegnologieë nou geassosieer word met elke medium, kan 'n verskeidenheid van verskillende tegnologieë aangewend word om hierdie media te benut.

In Suid-Afrika het ORT-STEP die SPACENET Interaktiewe afstandsonderrig projek begin (Potgieter en Ziv-Tal, 1995:442). Hierdie projek is ingestel om interaktiewe afstandsonderrig te bevorder. Die student kan direk met die dosent skakel deur middel van interaktiewe beeldsendings. Hierdie projek bestaan uit die volgende:

- 'n sentrale ateljee (meesterklaskamer)
- 'n rekenaarsentrum wat die tweerigting kommunikasie tussen die ateljee en die verafgeleë klaskamers beheer en die data wat in die sisteem ingevoer word, insamel en analiseer.

- huur van die satelliettyd om die meesterklaskamer en die verafgeleë klaskamers te verbind.
- geografies verafgeleë klaskamers.

Instansies vir hoër onderwys maak gebruik van SPACENET veral instansies vir afstandsonderrig soos Technikon SA en UNISA (Potgieter en Ziv-Tal, 1995:442).

Die "Commonwealth of Learning" bevorder samewerking tussen nasies op opvoedkundige gebied binne die Gemenebes. Die "Commonwealth of Learning" is die opvoedkundige afdeling van die Gemenebes van Nasies ("Commonwealth of Nations"). Die bevordering van die gebruik van informasietegnologie word aangemoedig. Die "Commonwealth of Learning" stel programme op, veral op die gebied van afstandsonderrig en stel hierdie beskikbaar aan ander lande (Sampson, Khan, Walker, 1995:462).

Daar kan dus waargeneem word dat daar ontwikkeling plaasvind op die gebied van die aanwending van tegnologie by afstandsonderrig. Wat egter onthou moet word, is dat die bestaande opvoedkundige inrigtings geskep is om in die behoeftes van 'n gemeenskap te voorsien wat vinnig besig is om te verdwyn. Wat nou nodig is, is nuwe opvoedkundige organisasies wat die nuwe tegnologie kan eksploreer om aan die behoeftes van die een-en-twintigste eeu te voorsien (Bates, 1995:240).

### 3.8

#### Afstandsonderrig en onderwyseropleiding

Gehalte onderwys benodig gehalte onderwysers. Met die omstandighede wat vinnig

besig is om te verander is dit moeilik vir onderwysers om by te hou. Dit is moeilik vir onderwysers om voltyds terug te gaan na 'n opvoedkundige instansie vir opgradering en verbetering van hulle kwalifikasies. Afstandsonderrig word as modus gebruik om te voorsien in hierdie probleem (Perraton, 1993:2).

Afstandsonderrig programme word gebruik by die opleiding van onderwysers met verskillende agtergronde en op verskillende vlakke van geskooltheid. Afstandsonderrig word hoofsaaklik gebruik vir die opleiding van primêre skool onderwysers. Onderwyser opleiding deur middel van afstandsonderrig is koste-effektief omdat die onderwysers in die meeste gevalle reeds in 'n betrekking is, dit wil sê hulle verdien reeds 'n salaris en het dus nie groot uitgawes aan hulle studies nie.

UNISA bied die Hoër Onderwysdiploma wat 'n nagraadse diploma is, aan deur middel van afstandsonderrig. Hierdie kursus is hoofsaaklik vir sekondêre onderwysopleiding bedoel (Fraser, 1992:125). Elemente van onderwys-gesentreerde benaderings word in die kursus aangebied. In Suid-Afrika is daar 'n aantal kolleges vir Verdere Opleiding wat veral konsentreer op die verbetering van onderwyseropleiding kursusse deur middel van afstandsonderrig. Een vereiste van hierdie kolleges is dat die onderwysers reeds in 'n betrekking moet wees wanneer hulle studeer. Hierdie kolleges bied nie aanvanklike onderwyseropleiding aan nie, maar slegs kursusse ter verbetering of voltooiing van die betrokke studente se onderwyseropleiding. Hierdie afstandsonderrig kolleges sluit in Roggebaai, Onderwyskollege vir Verdere Opleiding van Suid-Afrika, Natal, Springfield en Umlazi (SAIDE, 1995:22-24).

Perraton (1993:4) verskaf 'n opsomming van programme vir onderwyseropleiding

deur middel van afstandsonderrig. In Tanzanië is daar veral aanvanklike programme vir primêre onderwysers. In Guyana is daar 'n aanvanklike onderwyseropleidingsprogram vir die opleiding van sekondêre wetenskap onderwysers geloods. In Brasilië is daar indiensopleidingsprogramme vir primêre en sekondêre onderwysers. In Sri Lanka is daar indiensopleiding vir onderwysers wie se professionele kwalifikasies ontbreek. Die Universiteit van Surrey bied 'n Hoër Onderwysdiploma op tersiêre vlak aan. Hierdie diploma kan voltyds of deur middel van afstandsonderrig gedoen word. Deaken Universiteit in Australië bied BED programme aan primêre skool onderwysers wat hulle kwalifikasies wil verbeter. Hierdie word beskou as voortgesette onderrig. Die Ope Universiteit in Brittanje bied 'n reeks van indiens opleidingsprogramme aan vir die professionele ontwikkeling van onderwysers.

By onderwyseropleiding deur middel van afstandsonderrig moet daar veral gelet word op die didaktiese aspekte. Aan die einde van die dag kan die vraag gestel word of onderwysers in die studies wat hulle onderrig word, baat vind by hierdie programme en of die onderwysers inspirerende en innoverende onderwysers geword het. Dit is moeilik om hierdie te toets omdat omstandighede te veel verskil. Terwyl veralgemening moeilik is, behoort beplanners op hierdie gebied die bewyse van die sukses van die programme in gedagte te hou (Perraton, 1993:16).

### 3.9 **Die ekonomiese karakter van afstandsonderrig**

By die ekonomiese karakter van afstandsonderrig sal daar veral gekonsentreer word op die tyd wat bespaar word, finansiële aspekte betrokke en watter besparings daar op hierdie gebied gemaak kan word. Volgens Daniel (1997:68-69) is afstandsonderrig nie meer net 'n modus van onderrig wat slegs op na-skoolse onderwys fokus nie. Hy

noem dat " governments fund distance education alongside other forms of teaching and students increasingly move between campus and distance modes, gaining equivalent qualifications." Onderzoek sal ingestel word na die aanwending van menslike hulpbronne. Die benutting van fasiliteite en die besparing van fasiliteite sal ondersoek word. Baie mense kan bereik word van een sentrale gebou. Daar sal gefokus word op die aanwending van tegnologie by die afstandsonderrig.

Greyling (1996:1) noem veral in hierdie verband dat " residential and distance education institutions of higher learning have been under pressure to utilize existing infrastructure more efficiently to provide increased learning opportunities and to deliver large numbers of quality graduates rapidly and cost-effectively." Afstandsonderrig moet veral die behoeftes van die studente in ag neem en daarom behoort daar dus effektiewe ondersteuningsprogramme te wees. Kamper (1996:9) meld veral die volgende in hierdie verband, " distance education institutions are investing large amounts of money and time in student support activities."

Wat besparing op geboue betref kan die situasie met betrekking tot die Roggebaai Kollege as voorbeeld dien. Roggebaai het met 'n doserende personeel van 48 ongeveer 2767 studente bedien (**Roggebaai Gedenk-uitgawe**, 1992:6). Die gebou waarin die kollege gehuisves was, was 'n baie ou gebou wat in 1928 opgerig is. Daar was baie min geriewe in die gebou, maar wat duidelik hier na vore kom, is dat daar besparing op geboue was. Groot getalle studente is vanuit hierdie ou gebou van opvoeding voorsien aan studente van regoor Suid-Afrika tot so ver as Namibië.

Wat die koste-effektiwiteit van afstandsonderrig betref kan wel die volgende genoem word. Adey (1995:73) maak die stelling dat niemand kan betwyfel dat afstandsonderrig koste-effektief is nie. Hy noem verder dat die "Open University" in

Brittanje hiervan 'n voorbeeld is. Hierdie universiteit produseer gradueerdes op 'n meer koste-effektiewe wyse as enige ander universiteit in Brittanje. 'n Voordeel is dat studente kan aanhou werk en 'n bydrae lewer tot die ekonomie terwyl hulle besig is met hulle studies.

John Daniel (1997:39), wat tans die kansellier is van die "Open University" in Brittanje is, noem veral die volgende: Die regering het in 1991 die bedryfskoste van die "Open University" vergelyk uiters gunstig met dié van drie ander residensiële universiteite en John Daniel bevind: Die studiegeld wat die studente aan die "Open University" vir gewone graadstudie moes betaal was tussen 39% en 47% laer as dié van die ander drie residensiële universiteite en tussen 55% en 80% laer vir honneurs grade. Daniel (1997:39) meld verder dat die koste van afstandsonderrig in Frankryk deur die "CNED" die helfte is van die residentiële modus van onderrig. Hierdie gegewens is 'n aanduiding dat afstandsonderrig wel koste-effektief is.

### 3.10

#### **Evaluering van die waarde van afstandsonderrig**

Afstandsonderrig is essensieel 'n opvoedkundige aangeleentheid. Daar vind ontmoeting plaas, alhoewel hierdie ontmoeting op verskillende maniere plaasvind. Tog is die opvoedkundig essensiële nog altyd teenwoordig (Wyngaard, 1993:73). Die ontmoeting tussen dosent en student vind plaas deur middel van goed beplande kontakssessies en werksinkels wat vooraf gereël word. Ter verhoging van die kwaliteit van opvoeding kan daar 'n opvoedkundige fasiliteerder bygebring word. Daar word gereeld telefoongesprekke met studente gevoer.

Hierbinne word programme met wisselende mate van sukses voltrek. Daar is verskillende soorte afstandsonderrig wat min of meer konsekwent gebruik maak van

die potensiaal van die spesifieke kenmerke van afstandsonderrig. Binne hierdie konteks is daar in mindere of meerdere mate suksesvolle programme. Net soos konvensionele onderrig kan afstandsonderrig nie as intrinsiek goed of swak, effektief of nie effektief nie, beskryf word. Wat wel waar is, is dat afstandsonderrig 'n hele aantal moontlikhede bekend maak wat verskillend is van dié van konvensionele onderrig (Holmberg, 1995:206).

### 3.11 Samevatting

Afstandsonderrig is goed gevestig as 'n modus van onderrig in sy eie reg. Daar vind gedurig veranderinge, verbeterings en navorsing op die gebied van afstandsonderrig plaas. Afstandsonderrig word wêreldwyd by 'n verskeidenheid opvoedingsprogramme gebruik. Wanneer daar 'n analise van die programme gemaak word, kan daarop gelet word dat die sukses groot is in die meeste gevalle. Wiechers (1995:100) meld dat "distance education has multi-varied forms that correspond to a very natural urge in human nature for self-realisation and a search for an own identity. People through the ages have employed distance education in various forms to instruct, to inform and to give information".

Dit blyk dat afstandsonderrig op natuurlike wyse by mense plaasvind. In Suid-Afrika soos elders in die wêreld het afstandsonderrig 'n groot bydrae gelewer tot die verbetering van opvoeding.



## HOOFSTUK 4

### KOÖPERATIEWE ONDERWYS AS ONDERRIGMODUS

#### INHOUD

4.1	Inleiding	107
4.2	Die wese en doel van koöperatiewe onderwys	108
4.2.1	Omskrywings van koöperatiewe onderwys	108
4.3	Koöperatiewe onderwys en koöperatiewe leer	111
4.4	Die noodsaak van koöperatiewe onderwys	113
4.5	Georganiseerde bevordering van koöperatiewe onderwys	114
4.5.1	Die Wêreldvereniging vir Koöperatiewe Onderwys (World Assembly on Co-operative Education WACE)	114
4.5.2	Suid-Afrikaanse Vereniging vir Koöperatiewe Onderwys SAVKO	115
4.6	Die pragmatiese ondertone van koöperatiewe onderwys	115
4.7	Tendense in koöperatiewe onderwys	119

4.7.1	Koöperatiewe onderwys in die Verenigde Koninkryk	119
4.7.1.1	Verskillende soorte stapelkursusse	120
4.7.2	Koöperatiewe onderwys in Jamaika	122
4.7.3	Koöperatiewe onderwys in Suid-Afrika	123
4.8	Evaluering van die waarde van koöperatiewe onderwys	125
4.9	Samevatting	127

## HOOFSTUK 4

### KOÖPERATIEWE ONDERWYS AS ONDERRIGMODUS

#### 4.1 Inleiding

Suid-Afrika se ekonomiese ontwikkeling word tans gestrem deur 'n toenemende tekort aan hoëvlak mannekrag met toepaslike opleiding. Die voordele van koöperatiewe onderwys is veelvuldig en dra by tot die ontwikkeling van werknemers, wat ekonomiese groei deur vernuwing en verhoogde produktiwiteit stimuleer.

Koöperatiewe onderwys word wêreldwyd aangewend en lewer 'n bydrae tot onderwys in die geheel. Die koöperatiewe onderwysbeweging het in die afgelope twee dekades in georganiseerde verband groter momentum verkry. Omdat die koöperatiewe element buite die formele strukture van die onderwys ontwikkel het, het dit aanvanklik relatief min aandag vanuit die opvoedkundig wetenskaplike kringe ontvang. 'n Hele aantal navorsingsprojekte oor koöperatiewe onderwys is die afgelope jare onderneem met die gevolg dat daar meer belangstelling van alle sektore teenoor koöperatiewe onderwys getoon word.

Werkgewers beskou koöperatiewe onderwys as 'n belangrike komponent van hulle werwingstrategie, aangesien daar deurlopende bewys is dat deelname aan koöperatiewe onderwys aanleiding gee tot 'n hoër aanvaardingsverhouding en beter werwing. Koöperatiewe onderwys kan dus 'n rol speel by die heropbou van die ekonomie van 'n land deur die opleiding van mannekrag en omdat dit hoofsaaklik 'n beroepsgerigte karakter het.

## 4.2

**Die wese en doel van koöperatiewe onderwys**

In hierdie afdeling sal die doel van koöperatiewe onderwys breedvoerig bespreek word. Verskillende omskrywings van koöperatiewe onderwys sal eerstens onder oë geneem word, om meer duidelikheid omtrent die betekenis en die aard van die begrip koöperatiewe onderwys te verkry.

## 4.2.1

**Omskrywings van koöperatiewe onderwys**

Koöperatiewe onderwys is 'n onderwysmodel wat studie en verbandhoudende werkervaring rondom vooropgestelde doelwitte saamsnoer deur die toepassing van vakinhoud in die werksfeer. Terselfdertyd word die effektiwiteit en toepaslikheid van onderwys deur hierdie integrasie van teorie en praktyk aangevul. Die student se akademiese en beroepsbelange word met produktiewe beroepsoefening geïntegreer (SAVKO, 1996). In die Suid-Afrikaanse konteks word koöperatiewe onderwys omskryf as die deurvoering van 'n beroepsgerigte benadering tot onderwys om mannekrag wat beroepsgereed is vir die arbeidsmag te lewer (Engelbrecht 1992:32). Koöperatiewe onderwys sluit beide onderwys en opleiding in. Verskillende akademici omskryf koöperatiewe onderwys op verskillende wyses.

Pienaar (1991:6) som koöperatiewe onderwys soos van toepassing op technikononderwys soos volg op:

"Koöperatiewe onderwys is 'n metode om aan die besondere doelstellings van technikononderwys gestalte te gee, naamlik om beroepsgerigte programme aan te bied en om tegnologie te beoefen en oor te dra."

Volgens Beezhold (1989:116) beoog koöperatiewe onderwys "'n opvoedkundig

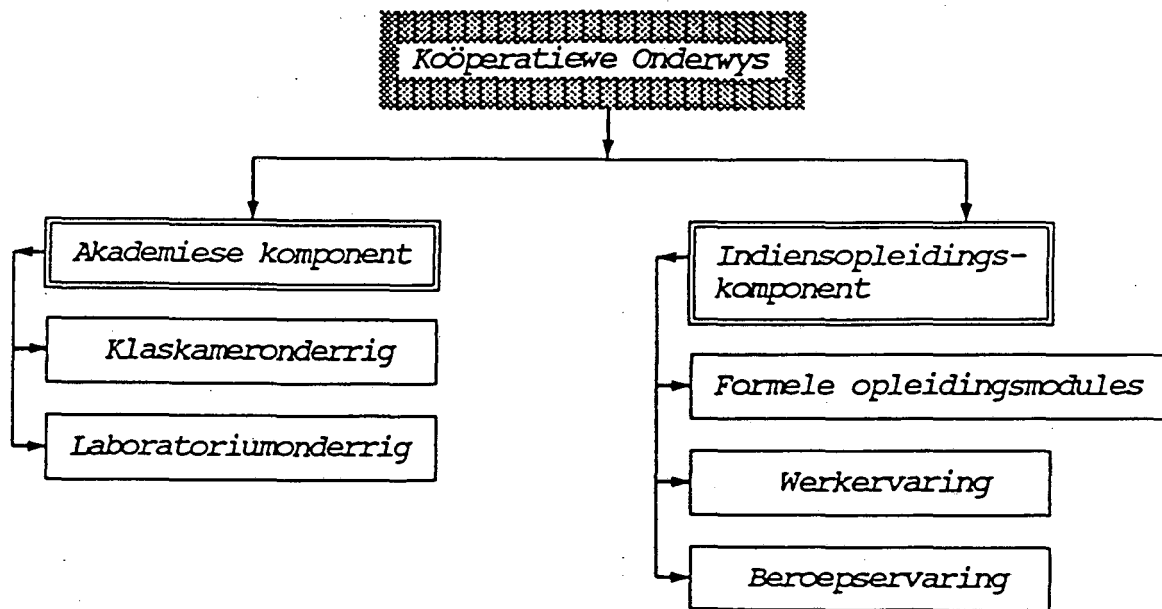
gefundeerde benadering van beroepsgerigte onderwys, dit wil sê onderrig en opleiding deur 'n ooreenkoms en samewerking tussen akademië, die betrokke bedryf op wie die kwalifikasie gerig is en die betrokke professionele of beroepsrolle om alternerend onderrig en opleiding aan studente te gee om hulle daardeur optimaal in daardie bedryf professioneel of beroepsgerig te bekwaam."

Bisschoff (1986:169) meld dat die Vereniging vir Koöperatiewe Opleiding koöperatiewe onderwys soos volg omskryf: "Koöperatiewe opleiding is 'n onderwys of opleidingsmetode wat studie op 'n kampus kombineer met diensondervinding buite die kampus."

Laubscher (1993:6) definieer koöperatiewe onderwys as "'n vorm van onderwys waar periodes van klaskameronderrig met periodes van werksondervinding afgewissel word."

Kleynscheldt (1990:3) meld dat koöperatiewe onderwys verwys na 'n vennootskap tussen die onderwysinrigting en die handel en nywerheid. Anders gestel, dit verwys na die verband tussen die agogiese en die ekonomiese.

Volgens Engelbrecht (1992:21) bestaan die koöperatiewe onderwysstelsel in wese uit twee interafhanklike en vervlegte hoofkomponente, naamlik 'n akademiese komponent en 'n indiensopleidingskomponent. Hy illustreer die komponente van koöperatiewe onderwys soos volg:

**Diagram 4.1 Komponente van Koöperatiewe Onderwys**

Uit 'n studie van die verskillende omskrywings van koöperatiewe onderwys kan 'n aantal gemeenskaplike komponente waargeneem word. Daar is veral drie partye betrokke by die onderrigsituasie naamlik die student, die opvoedkundige instansie en die werkgewer. Daar is samewerking tussen die opvoedkundige instansie en die industrie, dit wil sê klaskameronderrig word gekombineer met praktiese werkservaring. Engelbrecht (1992:29) noem dat die koöperatiewe onderwys studente meer effektief voorberei om in die wêreld, wat volwasse georiënteerd is, te vorder omdat dit studente aan 'n betekenisvolle interaksie met die totale beroepsomgewing blootstel.

"Koöperatief" veronderstel beide vennootskap en interaksie. Die klem is hoofsaaklik op die interaksie tussen die onderwysinstansie en die werkgewers.

By koöperatiewe onderwys ontvang die student beide die teoretiese onderrig en is

daar geleentheid vir die praktiese toepassing van die kennis wat opgedoen is. Die teoretiese kennis wat deur die student opgedoen word, moet dus toepaslik wees op die werk wat in die bedryf verrig word (Laubscher, 1993:107). Die vakkurrikula behoort dus gesamentlik deur die onderriginstansie en die werkgewers in die bedryf opgestel te word. Die wese van die benadering by koöperatiewe onderwys lê opgesluit in die betekenis van die term "koöperatief" wat sowel vennootskap as interaksie veronderstel (Beukes, 1986:12). Koöperatiewe onderwys is daarop ingestel om beroepsgerigte programme aan te bied en om tegnologie te beoefen en oor te dra (Pienaar, 1991:6). Die ervaringsonderrigkomponent van koöperatiewe onderwys is 'n uitbreiding van die formele komponente van die onderrig.

Koöperatiewe onderwys bevat elemente van formele, nie-formele en informele onderwys (Pienaar, 1991:7). Formele onderwys vind by die opvoedingsinstansie plaas, indiensopleiding is nie-formele onderwys en die komponent van leer deur ervaring is informele onderwys. Die programme behoort gestruktureerd te wees sodat hulle bymekaar sal aanpas. Koöperatiewe onderwyssisteme wil die kloof tussen akademie en praktyktoepassing oorbrug deur 'n sinvolle integrering van teorie en praktyk. Hierdie kan tot voordeel strek in die opleiding van studente veral op tersiêre vlak.

#### 4.3 **Koöperatiewe onderwys en koöperatiewe leer**

Daar heers dikwels verwarring tussen die begrippe "koöperatiewe onderwys" en "koöperatiewe leer." Dit is om hierdie rede dat daar eers 'n verklaring verskaf word oor die verskil tussen die twee begrippe.

Brombacher (1996:100) definieer koöperatiewe leer soos volg: "Cooperative

learning involves pupils working together and being responsible both for their own and each other's learning. Cooperative learning is a valid approach to teaching and learning that addresses and caters for the most fundamental cognitive and social needs of the learner."

Koöperatiewe leer het dus meer te doen met die vorming van groepdinamika in die klaskamersituasie en met die strukturering en ontwerp van koöperatiewe leerkontakssessies vir spesifieke vakinhoud. Koöperatiewe leer kan toegepas word by enige ouderdomsgroep en in enige vak. Daar is veral vyf belangrike elemente betrokke by koöperatiewe leer. Hulle is positiewe onafhanklikheid, individuele verantwoording, aangesig-tot-aangesig interaksie, interpersoonlike en klein groep sosiale vaardighede en groep evaluering. Daar is ook verskillende modelle van koöperatiewe leer, naamlik die legkaart model wat hoofsaaklik portuur leer is, en "Co-op Co-op" wat hoofsaaklik deur die groep ondersoek word (Brombacher, 1996:100).

Koöperatiewe leer het die potensiaal om radikaal die kwaliteit en relevansie van leer te verander,. Koöperatiewe leer het dus hoofsaaklik te doen met leer binne 'n groepverband, terwyl koöperatiewe onderwys 'n strategie van onderwys is wat resorteer binne die kader van onderwys en opvoeding (Du Plessis, 1993:52). Onderwysinstellings wat hulle tot koöperatiewe onderwys verbind, behoort te alle tye die toets van beproefde opvoedkundige kriteria te deurstaan.

Die vraag wat nou kan ontstaan, is hoekom dan koöperatiewe onderwys? Om hieraan te voldoen moet die volgende eers bespreek word:



## 4.4

**Die noodsaak van koöperatiewe onderwys**

Daar is verskeie redes waarom koöperatiewe onderwys in belangrikheid toeneem, veral in Suid-Afrika. Van hierdie faktore is die volgende:

Die vinnige veroudering van kennis en die instelling van nuwe tegnologieë veroorsaak dat daar voortdurende opleiding en heropleiding van mense wat daarmee gemoeid is, moet plaasvind (Beezhold, 1989:126).

Daar is ook ander faktore soos:

- veranderende studentewaardes
- ekonomiese resessies
- die afname in Staatsbesteding aan onderwys
- daar is 'n tekort aan die nodige fasiliteite en hulpbronne by opvoedingsinstansies
- die verandering in die samestelling in die arbeidsmag en die huidige mannekragtekorte.

In Suid-Afrika is daar huidiglik 'n tendens dat studente opgelei word vir beroepe en aan die einde van hulle studies is daar nie werkseleenthede vir hulle nie. Hierdie verskynsel kan verhoed word indien daar voor die aanvang van studies 'n beraming gemaak kan word of daar wel werkseleenthede beskikbaar sal wees na voltooiing van hulle studies. By koöperatiewe onderwys het die werkgewers op 'n deurlopende basis inspraak in die koöperatiewe onderwysprogramme wat verseker dat die onderwys nie irrelevante opleiding verskaf nie (Bisschoff, 1986:170).

By koöperatiewe onderwys word daar sulke beramings gedoen voor die aanvang van die meeste kursusse. Volgens Toffler (1979:161) behoort tegnologie aan sekere kriteria te voldoen om te verhoed dat rampe soos werkloosheid weens

onbekwaamheid sal ontstaan. Beezhold (1989:126) noem dat die politieke, sosiale, estetiese, ekonomiese en religieuse inhoud van 'n gemeenskap die norme en rigting van sy tegnologie beïnvloed. By koöperatiewe onderwys word beroepsgerigte programme aangebied om tegnologie te beoefen en oor te dra. Kleynscheldt (1991:63) noem dat opvoeding vir die beroepswêreld rekening moet hou met die student se kulturele, maatskaplike en sedelike opvoeding. In hierdie opsig word die student ten volle vir die beroepslewe voorberei en kan dan ten beste die samelewing, insluitend die ekonomiese gemeenskap, dien.

Koöperatiewe onderwys maak dit moontlik dat die heropleiding van bestaande mannekrag gouer geskied en enige tydsverloop word tydelik oorbrug totdat die nuwe opgeleide rekrute die arbeidsmark betree (Bischoff, 1986:70). Koöperatiewe onderwys sal 'n herformulering van onderwysdoelwitte noodsaak. Hierdie is veral belangrik omdat die onderwysdoelwitte dus noodwendig by die veranderende lewensomstandighede moet aanpas.

#### **4.5 Georganiseerde bevordering van koöperatiewe onderwys**

##### **4.5.1. Die Wêreldvereniging van Koöperatiewe Onderwys (World Assembly on Co-operative Education)**

Hierdie vereniging is gestig om koöperatiewe onderwys in die wêreld te bevorder. Laubscher (1993:8-9) noem dat die Wêreldvereniging vir koöperatiewe onderwys in Melbourne, Australië, in 1983 gestig is om onder andere as deurlopende internasionale kommunikasiekanaal vir lede van die Vereniging te dien. Murray Gillin, die huidige president van die Wêreldvereniging vir Koöperatiewe Onderwys, stel dit so: "Work-integrated learning has been able to demonstrate in many countries

around the world its relevance to improved employment prospects for the graduates, improved academic performance by the students and enhanced communication skills in the workplace (Gillin, 1997:2). Hy moedig verder lande aan om met mekaar te netwerk sodat studente uitgeruil kan word tussen die verskillende lande.

#### 4.5.2 **Suid-Afrikaanse Vereniging vir Koöperatiewe Onderwys (SAVKO)**

Die Suid-Afrikaanse Vereniging vir Koöperatiewe Onderwys (SAVKO) is 'n lid van die Wêreldvereniging vir Koöperatiewe Onderwys. SAVKO verskaf 'n forum vir die uitruil van gedagtes betreffende koöperatiewe onderwys. Dit is ook 'n bron van kundigheid as gevolg van die noue skakeling tussen partye en die voorsiening van naslaanmateriaal (SAVKO Brosjyre, 1997). SAVKO is die nasionale liggaam vir koöperatiewe onderwys in Suid-Afrika en is op 6 Maart 1985 gestig (Pienaar, 1990:47). Plaaslike takke van die Vereniging is by die onderskeie teknikons gestig. Die Kaapse Teknikon en die Skiereilandse tak het saamgesmelt om die Wes-Kaapse tak te vorm (Laubscher, 1993:9). SAVKO bevorder veral aspekte van koöperatiewe onderwys, soos kommunikasie, konsultasie, samewerking, koördinering en toewyding.

#### 4.6 **Die pragmatiese ondertone van koöperatiewe onderwys**

Die pragmatisme is 'n rigting in die filosofie waar die waarde van 'n bewering, idee of beroep aan die praktiese bruikbaarheid daarvan getoets word (De Vries, 1989:162). Alhoewel die Amerikaners die grootste verteenwoordigers van pragmatisme is, gaan die geskiedenis van die pragmatisme so ver terug as die wysbegeerte van die Griekse filosowe. Vir die pragmatist is die menslike bestaan niks anders nie as 'n stryd om selfbehoud in 'n voortdurende veranderende moderne wêreld

wat by uitstek onbestendig en onseker is. Deur opvoeding moet die mens in staat gestel word om sy omgewing te verander, te verbeter en te beheer om sodoende sy selfbehoud en vooruitgang te verseker (Dewey, 1916:26). Die mens moet dus geleer word om nuwe probleme aan te durf en op te los, hipotese op te stel en uit te toets en nuwe situasies te beheer.

Die pragmatisme glo daaraan om idees te toets in terme van sigbare resultate wat van handeling afkomstig is. Kennis word deur die pragmatisme beskou as iets wat verwerk is deur handeling. Voordat kennis gebruik word, is dit slegs handeling. Kennis is afhanklik van sy bruikbaarheid en diensbaarheid (Dewey, 1916:26).

Die man wat die eerste was om sy filosofie "pragmatisme" te noem was Pierce (De Vries 1989:162). Dewey is die groot pragmatisme wat hierdie denkgang verder gevoer het. Dewey was benewens 'n filosoof ook 'n opvoedkundige en sy opvoedingsleer wat die grondslag gelê het vir die filosofie van die Amerikaanse progressiewe onderwys het 'n geweldige invloed uitgeoefen op die opvoedkundige denke van die Westerse wêreld waarby Suid-Afrika ingesluit is (Pistorius, 1984:276).

Volgens die pragmatisme is die mens deur middel van sy denke in staat om deur ervaring te leer om intelligente gedragswyses uit te voer sodat die mens daardeur 'n beter toekoms kan verseker. Die pragmatiese aard van kooperatiewe onderwys blyk daaruit dat studente by kooperatiewe onderwys hulle akademiese kennis aktiveer deur relevante werk ondervinding in diens van werklike werkgewers. Hierdie werkervaring bring weer in diens ("on-the-job") uitdagings en insigte terug na die klas vir verdere analise en refleksie (Franks, 1996:17).

Volgens die pragmatisme is intellektuele opvoeding moontlik omdat die mens gehelp

en gelei kan word tot die verwerwing van kennis waarmee die mens dan in staat sal wees om sy omgewing tot sy eie voordeel te verander en te beheer om by sy behoeftes aan te pas. Tegnologie is gedurigdeur besig om te verander en daar moet dus altyd aanpassings gemaak word. By koöperatiewe onderwys is daar 'n wedersydse vennootskap tussen opvoeding en industrie. Soos daar veranderinge in die industrie plaasvind moet daar veranderinge in die opvoedingstelsel plaasvind sodat die twee saam kan ontwikkel.

Die kennis wat die student by die opvoedkundige instansie en by die werk in die industrie opdoen word dus aangepas om sy omgewing tot sy eie voordeel te verander. Vir die pragmatistiese opvoeding hulpverlening tot intelligente aanpassing by en beheersing van die omgewing (Du Plooy en Kilian, 1984:164). Pragmatisme dring aan op die geldigheid van empiriese metodes en op die noodsaaklikheid van veranderende hipotesis in die lig van ontdekkings. Pragmatisme glo daarin dat die uiteindelijke toets van wat werk en waar is, gesoek moet word in die praktiese gevolge - wat werk is waar.

Toegang tot kennis kan ten beste verkry word deur die eksperimentele benadering. Die student by koöperatiewe onderwys doen ondervinding op by die werkplek en kan dus waarneem of die kennis wat by die akademiese instansie opgedoen is in die praktyk "werk". Die praktiese bruikbaarheid word uitgetoets. Volgens die pragmatistiese is die waarheid "mensgemaak" en bestaan uit die bruikbaarheid van idees. Die waarheid het geen intrinsieke waarde nie en bestaan slegs ter wille van die mens.

Koöperatiewe onderwys bied aan studente die geleentheid om hulle kritiese denkvermoë, kennis en selfvertroue uit te brei. Wanneer hulle hulle studies voltooi het, besit hulle die nodige vaardighede om 'n sukses te maak by die werkplek en besit

hulle ook waardevolle professionele kontakte en verwysings (Franks,1996:17).

Vir die pragmatis kan daar nie 'n vasgestelde opvoedkundige doel wees nie. Kern en doel is dieselfde. Die groei van die kind is 'n doel op sigself. Die funksie (en doel) van opvoeding is om persoonlike en sosiale ondervindings te beheer en lei. Hierdie ondervindings vorm deel van die vorming van karakter. Studente by koöperatiewe onderwys word die geleentheid gegun om te reflekteer oor die verhoudings tussen hulle vaardighede, belangstellings en doelstellings, hulle klaskamer ondervinding en die vereistes van die werkplek. Hulle word dus die buigbaarheid gebied om lewenslange leerders te word en sukses te vind in 'n vinnig veranderende besigheidsomgewing.

Die voorstanders van koöperatiewe onderwys voorsien studente met werkervaring, nie as 'n doel nie, maar as 'n middel tot 'n doel om studente in die leerproses by te staan wat dan op sy beurt weer 'n bydrae tot doeltreffender burgerskap lewer (Laubscher, 1993:135). Vir die pragmatis moet die kurrikulum by die ware sosiale lewe aanpas. Pragmatisme glo aan 'n gediversifiseerde kurrikulum omdat die lewe 'n verskeidenheid is.

Koöperatiewe onderwys bring ook globalisasie mee. Regoor die wêreld speel koöperatiewe onderwys 'n kritiese rol by die ontwikkeling van menslike hulpbronne. Soos die afgestudeerdes vir geleenthede in die globale mark kompeteer, kry die studente die geleentheid om die verskillende kulturele aspekte van die besigheid te verstaan (Young, 1997:1). Hulle word dus blootgestel aan 'n verskeidenheid kulture en werksgeleenthede. Die kurrikulum van kursusse by koöperatiewe onderwys behoort dus gediversifiseer te wees om te voldoen aan die vereistes wat deur die industrie gestel word. Pienaar (1990:149) stel dit daarom tereg dat koöperatiewe

onderwys 'n besondere vergestaltung van die opvoedkundige pragmatisme is.

#### 4.7 **Tendense by koöperatiewe onderwys**

Soos die tegnologie ontwikkel word daar gedurig projekte ontwikkel om verbeterings aan te bring. In hierdie afdeling sal enkele projekte bespreek word om die effektiwiteit van koöperatiewe onderwys aan te toon. Die funksie van koöperatiewe onderwys is juis om onderwys te verbeter deur die skakeling tussen werk en onderwys aan te moedig en om die oorgang van onderwys na werk so maklik as moontlik vir die student en die werkgewer te maak (Tromp, 1986:1).

##### 4.7.1 **Koöperatiewe onderwys in die Verenigde Koninkryk**

Histories gesien het die emansipasie van tegniese onderwys en opleiding in Britanje 'n deurslaggewende invloed op tegniese onderwys en opleiding in Suid-Afrika uitgeoefen. Innoveringe in Britanje het altyd as model vir Suid-Afrika gedien. Verpligte onderwys in die Verenigde Koninkryk strek tot ouderdom 16 jaar (Brewer, 1990:14). As gevolg van die vinnig veranderende sosio-ekonomiese omstandighede en die toename in skoolverlaters moes daar derhalwe veranderinge in die opvoedingstelsel plaasvind. Nadat sestienjarige die skool verlaat het, het hulle dikwels ondervind dat hulle nie werk kon vind nie. Die ooreenkoms van vakmanskap het in duie gestort.

'n Stelsel by hoër onderwys het ontwikkel waar daar bande tussen die werk en die onderwys ontstaan het. Daar het kursusse, bekend as "Sandwich Courses" (stapelkursusse) by hoër onderwys ontstaan wat aanleiding gegee het tot bande tussen die werk (industrie) en onderwys (Brewer, 1990:15). Die instansies wat hierdie

stapelkursusse aanbied, is universiteite en polytechnics. Hierdie kursusse is een jaar langer as die voltydse kursusse, sodat die graad kursus vier jaar duur en die diplomakursus drie jaar. Engelbrecht (1990:43) wys daarop dat polytechnics wat deel vorm van hoër onderwys, in 1960 geloods is. In 1966 tot 1967 word die "Colleges of Advanced Technology" tegniese universiteite. Hierdie nege tegniese universiteite en die 30 polytechnics bied die meeste van die tradisionele onderwysprogramme by wyse van stapelkursusse aan. Brewer (1990:15) beskryf hierdie "sandwich" kursusse as monolities, omdat die student dieselfde kursusse/komponente vanaf die eerste tot die derde jaar doen - elke jaar slegs op 'n meer gevorderde vlak.

#### 4.8.1.1 **Verskillende soorte stapelkursusse (sandwich) kursusse**

Die model van koöperatiewe onderwys wat as stapelkursus (sandwich course) bekend staan, neem verskillende vorme aan. Brewer (1990:16) noem die volgende:

Tipe 1: 'n Kursus waartydens alle studente ten minste 26 weke aan buitemuurse werkaktiwiteite bestee, wat beplan word om geïntegreer te word by hul voortgesette studie en wat addisioneel is tot hulle akademiese studie. Die buitemuurse werkondervinding word in die industrie, handel of publieke diens opgedoen wat pas by die betrokke dissipline. Hierdie buitemuurse ondervinding word gereël en goedgekeur deur die akademiese instansie. Gedurende die plasingstydperk word die studente besoek deur die akademiese personeel vir waardebeoordeling van hulle werkverrigting. Hierdie waardebeoordeling vorm deel van die hele aktiwiteit of dit kan in berekening gebring word by die finale evaluering of dien as 'n spesiale addisionele toekenning.

Tipe 2: 'n Kursus soortgelyk aan tipe 1 maar waar daar geen formele waardebeoordeling



is nie en derhalwe geen erkenning by die toekenning nie.

Tipe 3: Die plasing is 'n tussenvoegingsjaar waarvoor die instansie geen verantwoordelikheid aanvaar nie.

Tipe 1 is die mees algemene - ongeveer 80 persent van die studente wat die twaalf maande van plasing voltooi het, het so 'n kursus afgelê. Meer as 99 persent van die "sandwich" kursusse is akademies, instansiegebaseerd en vorm deel van die samestelling van kursusse van die instansie. Die term "sandwich" kursus beskryf die struktuur van die kursus, naamlik 'n opeenvolging van teoretiese en praktiese komponente terwyl koöperatiewe onderwys die opvoedkundige proses beskryf (Brewer, 1990:17). Gedurende die plasingsperiode word die oorgrote meerderheid van die studente lone betaal as tydelike wernemers. Hierdie besoldiging varieer vanaf een werkgewer tot 'n ander en van een deel van die land tot 'n ander deel.

In 1974 is die "Teaching Company Scheme" gesamentlik deur die "Science and Research Engineering Council" (SREC) en die Departement van Handel en Nywerheid in Brittanje geloods (Engelbrecht, 1992:43). Hierdie skema poog om die wetenskaplike en tegnologiese kundigheid wat reeds aan universiteite en polytechnics bestaan, na die regte plekke in die nywerheid waar die betrokke behoefte ontstaan, te kanaliseer.

Wat die toekoms betref, sal die demografiese veranderinge wat nou in die VK, soos in ander westerse lande ondervind word, 'n diepgaande, maar moeilik voorspelbare effek op die voorsiening van hoër onderwys hê. Die faktore wat hoogs waarskynlik "sandwich" kursusse in die toekoms sal beïnvloed is:

- befondsingsstyl van die hoof voorsiener, universiteite en polytechnics

- die noodsaaklikheid van 'n markverantwoordbare stelsel met groter buigsaamheid
- die vermoë om mense met 'n onderbreking in hulle werk terug te laat keer, veral vrouens
- 'n magtigingsfasiliteit vir middeljariges wat van beroep wil verander
- minder afhanklikheid van hoër onderwys in die algemeen en op drie of vier jaar programme wat gemik is op 18 tot 22 jariges van die bevolking
- die ontwikkeling van meer opgedateerde en kort kursusse.

#### 4.8.2. **Koöperatiewe onderwys in Jamaika**

In Jamaika is daar 'n verskeidenheid modelle van koöperatiewe onderwys. Die konsep word daar verbreed tot 'n breër siening van die funksie van koöperatiewe onderwys (Sangster, 1990:29). By dié konsep word sekondêre, na-sekondêre, nagraadse en voortgesette onderwys op alle vlakke ingesluit. 'n Voorbeeld van die wye verskeidenheid van eiesoortige behoeftes en doelwitte is die modelle wat tans in Jamaika aangebied word (Engelbrecht, 1992:30).

Die formele opvoedingstelsel van Jamaika is ietwat kompleks. Erkende konvensionele koöperatiewe programme begin reeds by die sekondêre skool. Die volgende spesiale programme begin reeds op sekondêre of skoolverlatingsvlak (Sangster, 1990:30).

- Vakleerling programme. Hierdie programme word hoofsaaklik by die ingenieurswese aangetref en duur vir 'n periode van drie tot vier jaar.
- Die "New Secondary School Work Experience Programme". Hierdie is programme wat tydens die 10de en 11de skooljaar 'n aanvang neem.
- Die "Human Employment and Resource Training Programme" het in 1982

tot stand gekom en is daarop gerig om vaardighede aan skoolverlaters te voorsien.

Daar is ook na-sekondêre programme wat deur instansies aangebied word soos die "Vocational Training Development Institute" (VTDI), "Jamaica German Auto School" (JAGAS) en privaatsektor opleidingsorganisasies. In Jamaika is daar koöperatiewe onderwysprogramme wat direk aan die werkorganisasie (banke, lugvaart) of aan professionele verenigings verbonde is.

Wat die toekoms van koöperatiewe onderwys in Jamaika betref kan die volgende waargeneem word:

- Werkoriënterende en werkgebaseerde programme is aan die toeneem.
- Daar is 'n toename in die aantreklikheid van deeltydse, werkgebaseerde studieprogramme.
- Die tegnologiese dinamika van verandering noodsaak die voortdurende opgradering van vaardighede van die werknemers.

#### **4.7.3 Koöperatiewe onderwys in Suid-Afrika**

In 1983 het die Komitee van Technikonhoofde bewys gelever van hul vertroue in koöperatiewe onderwys deur die Suid-Afrikaanse Vereniging van Koöperatiewe Opleiding (SAVKO) te stig met die primêre doel om hierdie stelsel van onderwys aan opvoedkundige inrigtings te bevorder en aan studente, werkgewers en die publiek bekend te stel (Bisschoff, 1986:169). In Suid-Afrika is dit egter net by teknikons en tegniese kolleges waar koöperatiewe onderwys doelbewus toegepas word (Kleynscheldt, 1990:14). In beide gevalle was dit by die ingenieurswese kursusse waar daar met koöperatiewe onderwys begin is. Daar is by sommige teknikons die

neiging om in die handelskursusse 'n stelsel van werkervaring in plaas van ervaringsonderrig in te sluit. Daar is teknikons wat reeds al hul kursusse gestruktureerd aanbied, volgens die koöperatiewe model (Kleynscheldt, 1990:14).

Volgens Bisschoff (1986:169) hou die werkareas soveel as moontlik direk verband met die studieareas van die studente. Hy noem derhalwe dat die volgende kriteria van toepassing is:

- die student word blootgestel aan die werklikheid van die werksituasie
- die student ontvang gewoonlik vergoeding vir die werk
- toesig en evaluasie van hoe die student in die werk vaar, geskied deur beide die werkgever en onderwysinstansie
- by die toekenning van 'n sertifikaat of diploma word beide die student se prestasie in formele eksamens en die prestasie van die indiensopleiding in ag geneem.

Engelbrecht (1992:41) noem dat alhoewel koöperatiewe onderwys in Suid-Afrika reeds gevestig behoort te wees, dit nog in die beginfase is om groter erkenning te geniet. Hierdie erkenning van die voordele van koöperatiewe onderwys groei met die toenemende erkenning wat die rol en plek van teknikons tans in die land beleef.

Wat die toekoms van koöperatiewe onderwys in Suid-Afrika betref kan die volgende genoem word:

Die onderwysinstansies wat koöperatiewe onderwysprogramme aanbied, behoort altyd ag te slaan op die aanvraag uit die arbeidsmark (Laubscher, 1993:331).

Ervaringsopleiding kan as entrepreneurskap op die kampus ontwikkel word, aangesien die studente met die ware bedryfsituasie kennis maak deurdat verkillende verantwoordelikhede aan hulle toegeken word.

Meer opvoedingsinstansies, byvoorbeeld universiteite, behoort dalk fasette van koöperatiewe onderwys by hulle opleidingsprogramme in te voeg.

Die onderwysinstansie moet werklik 'n opvoedkundige inrigting wees wat formele en nie-formele onderwys byeenbring om beroepsvolwasse persoonlikhede aan die ekonomiese gemeenskap te lewer.

Verbetering van die koöperatiewe stelsel kan bereik word deur die opstel van kernkurrikula en die aanvulling daarvan deur die toevoeging van plaaslike inhoud (Kleynscheldt, 1990:79).

Die rol van die koördineerder is van deurslaggewende belang vir die sukses van koöperatiewe onderwys.

#### 4.8

#### **Evaluering van die waarde van Koöperatiewe onderwys**

Volgens Du Plessis (1993:52) vereis 'n waardebeepaling van die koöperatiewe benadering tot onderwys dat die voordele sowel as die nadele wat dit vir die student inhou, ondersoek word. Die uitkoms van so 'n ondersoek kan vir die opvoedkundige en vir die onderwysinrigting waaraan die student verbonde is, 'n goeie aanduiding bied van die leemtes wat in die koöperatiewe sisteem bestaan. Du Plessis (1993:57) noem dat daar in die Suid-Afrikaanse literatuur verskeie paradigmitiese voorstellings van denkm Modelle tot koöperatiewe onderwys is. Om 'n waardebeepaling te kan doen, moet van die Modelle/perspektiewe ondersoek word.

Wat die voordele vir die student betref, bestaan die volgende moontlikhede (Engelbrecht, 1992:47 ; Du Plessis 1993:53):

Die student verwerf vaardighede en ervarings wat hom/haar beroepsgereed maak teen

die tyd dat die kursus voltooi is.

Dit vergroot die moontlikheid van permanente werksgeleenthede deur vroegtydige bedryfskontakte en-blootstelling.

Die studente verdien reeds inkomste terwyl hulle nog studente is en hulle ekonomiese posisie word versterk.

Studente ontwikkel 'n groter begrip vir hulle eie persoonlikheid en dié van ander.

Dit versterk die ontwikkeling tot volwassewording.

By indiensneming is die studente beter voorberei vir die eise van hulle onderskeie betrekkings.

Alhoewel koöperatiewe onderwys baie voordelig is vir studente, is dit so dat hulle ook dikwels omstandighede wat nadelig inwerk kan ervaar (Du Plessis, 1993:53):

- Die winsmotief by werkgewers werk nadelig in op die sinvolle indiensopleiding van die student.
- Die student kry dikwels nie die geleentheid tot progressie in sy/haar opleiding oor 'n breë spektrum van die studieveld nie.
- Die student word dikwels gespesialiseerd aangewend, net in een bepaalde situasie tydens elke werkperiode.
- Dikwels is daar relatief weinig verband tussen die praktiese werk en die voorafgaande teoretiese studie.

Wanneer hierdie probleme en voordele oorweeg word, kan die volgende gevolgtrekkings gemaak word:

- Die student deel in twee wêrelde naamlik, dié van die agogiek of opvoedkunde en andersyds die van dié ekonomies georganiseerde bedryf.
- Omdat die ekonomiese wêreld hoofsaaklik op die winsmotief gebaseer is, verskil die materiële maatstawwe van die geestelik-gefundeerde

waardestelsels van die opvoedkunde as menswetenskap.

- Die ekonomie is nie altyd opvoedkundig vriendelik nie en die student word nie altyd die kans gegun om sy/haar teoretiese kennis daadwerklik toe te pas nie.
- Die nywerheid is meer gestel op korttermyn winste as op die langtermyn voordele van koöperatiewe ooreenkomste. Die rol van die koördineerder is van kardinale belang vir die suksesvolle implementering van 'n koöperatiewe ooreenkoms.
- Om 'n werklike effektiewe rol te kan speel behoort daar genoeg opvoedkundig geskoolde koördineerders by elke inrigting te wees.
- 'n Bron van kommer is dat studente by hulle werksituasie nie volkome gekontroleer word nie met die gevolglike moontlikheid van die misbruik van studente.

Die koöperatiewe sisteem is dit aan sowel die samelewing as aan die student verskuldig om ten volle beroepsvolwasse persoonlikhede voort te bring wat sodoende die samelewing, insluitend die ekonomiese gemeenskap, ten beste te kan dien. Verder rus die verpligting op die opvoedkundige inrigting om te verseker dat studente te alle tye menswaardig behandel word.

#### 4.9 Samevatting

'n Ontleding van koöperatiewe onderwys toon duidelik dat dit baie voordele inhou (Franks 1996). Koöperatiewe onderwys is 'n effektiewe onderwysstrategie en dit het ook 'n verbinding met nasionale aangeleenthede. Koöperatiewe onderwys is ook 'n simptoom van globalisasie. Omstandighede verander gedurig en beïnvloed talle mense se werksituasie. Koöperatiewe onderwys kan hulle help om maklik aan te pas

by die veranderende eise. Koöperatiewe onderwys voorsien in 'n verskeidenheid akademiese behoeftes van studente oor die wêreld heen, deurdat die model aangepas word by bykans alle kurrikula vanaf tegnies, wetenskap, professionele dissiplines en die menslike en sosiale wetenskappe.

Volgens Du Plessis (1993:59) verkeer inrigtings wat met koöperatiewe onderwys as strategie gemoeid is in die gunstige posisie om die afstand tussen die gepolariseerde begrippe, "opvoeding" en "opleiding" te verklein. Engelbrecht (1992:332) bevestig hierdie aanname deurdat hy noem dat die koöperatiewe onderwysstelsel dit sigself uitstekend leen tot die deurvoering van 'n beroepsgerigte benadering van 'n geïntegreerde stelsel van onderwys en opleiding.



## HOOFSTUK 5

### GEMEENSKAPSKOLLEGES AS ONDERRIGINSTELLING

#### INHOUD

5.1	Inleiding	130
5.2	Die aard en betekenis van gemeenskapskolleges	130
5.3	Historiese perspektief op gemeenskapskolleges	133
5.4	Die konsep, "gemeenskapskollege" soos dit op nasionale vlak toegepas word	136
5.4.1	Die Bergzicht Opleidingsentrum konsep	138
5.4.2	Protea Gemeenskapskollege konsep	140
5.4.3	Elgin Gemeenskapskollege konsep	142
5.5	Die konsep, "gemeenskapskollege" soos dit internasionaal toegepas word	143
5.5.1	Gemeenskapskolleges in die V.S.A.	143
5.5.1.1	Deeltydse dosente	144
5.5.2	Gemeenskapskolleges in Kanada	146
5.5.3	Gemeenskapskolleges in Indië	147
5.6	Die missie en visie van gemeenskapskolleges	148
5.7	Die toekoms van gemeenskapskolleges	149
5.8	Samevatting	151

## HOOFSTUK 5

### GEMEENSKAPSKOLLEGES AS ONDERRIGINSTELLING

#### 5.1 Inleiding

Gemeenskapskolleges is lid van die opvoedkundige gemeenskap en derhalwe behoort daar voortdurend gesprekke met die ander lede van die opvoedkundige gemeenskap gevoer te word (Shippey, 1970:252). Die persone in leierskap posisies by gemeenskapskolleges behoort voortdurende gesprekke te voer met ander kolleges van die opvoedkundige gemeenskap en behoort op 'n duidelike wyse hulle ondervindings in verband te bring.

Gemeenskapskolleges is 'n algemene opvoedkundige verskynsel in verskeie gebiede van die wêreld. Hulle word veral doeltreffend aangewend in gemeenskappe met uiteenlopende kulturele samestellings en verskillende grade van geletterdheid en geskooldheid. In Suid-Afrika word die konsep van gemeenskapskolleges as belangrik beskou omdat dit fundamenteel demokraties is en die naam impliseer dat die besluitnemingprosesse deur die gemeenskap geïmpleseer behoort te word (Venter, 1996:7). Volgens Kellerman (1995:358) het gemeenskapskolleges ten doel die voorsiening van hoë kwaliteit en gehalte onderwys en leergeleenthede wat vir almal toeganklik is. Gemeenskapskolleges stel die unieke onderwysbehoeftes van die gemeenskap en die algemene ekonomiese behoeftes van die staat voorop.

#### 5.2 Die aard en betekenis van gemeenskapskolleges

Die beste manier om gemeenskapskolleges te verstaan, is om duidelikheid te verkry

omtrent die funksies van gemeenskapskolleges. Strydom, Bitzer en Lategan (1995:3) som die funksies van gemeenskapskolleges soos volg op:

- Gemeenskapskolleges is gemeenskapsgebaseer en fokus op die plaaslike omstandighede.
- Volgens die filosofie van gemeenskapskolleges is hulle verbind om alle uiteenlopende behoeftes van alle segmente, insluitend verskille ten opsigte van geslag, ras, godsdiens, taal en opvoedkundige behoeftes van die samelewing te dien.
- Gemeenskapskolleges word beskou as kritieke behoefte hulpbronne vir werknemers van besighede, industrieë en die staatsdiens.
- Die poging om te voldoen aan gemeenskapsbehoeftes het gelei tot aanvaarding van gemeenskapsdienste as die hoof funksie by gemeenskapskolleges.
- Studente maak gebruik van gemeenskapskolleges om hulle op te lei vir 'n werkseleentheid of vir bevordering in industrieë. Die plaaslike regering maak gebruik van gemeenskapskolleges om werkers her op te lei vanaf kundigheid in een tegnologie na 'n meer toepaslike tegnologie. Soos die tegnologie verander, verander die werkgeleenthede met die gevolg dat daar ander werkgeleenthede ontstaan.

In die lig hiervan sal daar nou 'n paar beskrywings van gesaghebbendes op die gebied van gemeenskapskolleges van die begrip gemeenskapskolleges verskaf word.

Gleazer (1980:5) noem dat gemeenskapskolleges in die V.S.A. gekenmerk word deur sekere uitstaande kenmerke. Een van die eerste eise wat aan gemeenskapskolleges gestel word, is dat hulle buigsaam moet wees in hulle benadering. Gemeenskapskolleges moet kan verander soos gemeenskappe verander en moet voldoen aan nuwe toestande, omstandighede of eise. Zuma (1995:123-124) noem in hierdie verband die volgende " colleges should offer lifelong education services for economic, social and technological sectors through maximising and synergising a wide range of colleges, community-based education providers and specialised vocational institutes."

Volgens Kellerman (1995:11) kan gemeenskapskolleges beskryf word as die belangrike middel tot opvoedkundige geleentheid. Die gemeenskapskollege is nie net 'n middel nie, maar baan ook die weg na 'n nuwe toekoms. Gemeenskapskolleges dui op 'n plek in die gemeenskap waar mense in nood gehelp kan word.

Venter (1996:11) noem dat 'n gemeenskapskollege 'n publieke, komprehensiewe instansie is wat algemene opvoeding bied, insluitende akademiese oordrag, tegniese beroeps opvoeding en opleiding, kompensatoriese en gemeenskapsopvoeding. Die instansie se grondlegging is in die gemeenskap, dit wil sê die plaaslike gemeenskap, besighede en industrieë en die instansie reageer dus op die behoeftes van die gemeenskap.

Die verskillende beskrywings van gemeenskapskolleges toon duidelik aan dat gemeenskapskolleges gemeenskaps- gebaseer behoort te wees, deur die gemeenskap geïnisieer behoort te word en in die behoeftes van betrokke gemeenskappe moet voorsien. By die beplanning van 'n gemeenskapskollege moet daar dus eers 'n analise van die behoeftes van die betrokke gemeenskap gedoen word. Wat baie belangrik is,

is die visie en missie van die betrokke gemeenskapskollege. Daar sal later meer uitgebrei word oor hierdie twee aangeleenthede wanneer daar na spesifieke gemeenskapsprojekte verwys word.

### 5.3

#### **Historiese perspektief op gemeenskapskolleges**

Gemeenskapskolleges het hul oorsprong aan 'n verskeidenheid omstandighede te danke. Omdat gemeenskapskolleges so nou aan die gemeenskap verbonde is, is 'n verskeidenheid van sterk sosiale, politieke, ekonomiese, wetenskaplike en tegnologiese kragte wat die ontstaan en ontwikkeling van gemeenskapskolleges beïnvloed. Die historiese ontwikkeling van gemeenskapskolleges verduidelik die bydrae wat gemeenskapskolleges gemaak het tot die diversiteit van geleenthede by kontemporêre hoër opvoeding van die opvoedingspeil van gemeenskappe (Kerr, 1970:9).

In die V.S.A. het gemeenskapskolleges aanvanklik bekend gestaan as "Junior Kolleges". Shippey (1970:1) noem dat in die VSA die eerste werklike gebruik van die term, "Junior kollege" in 1896 was. By Junior Kolleges was daar hoofsaaklik twee-jarige kursusse wat die aanloop was tot kursusse wat by universiteite aangebied word. In die V.S.A. is daar twee unieke instellings, naamlik die twee-jarige Junior Kolleges, ook bekend as gemeenskapskolleges, en die vierjarige kollege vir geesteswetenskappe. Junior kolleges het 'n tweeledige rol vertolk naamlik die opleiding vir tegniese en semi-professionele loopbane en opleiding ter voorbereiding van vierjarige graadkursusse aan geakkrediteerde instellings (Kellerman, 1995:135).

Soos daar 'n nood in die behoeftes van gemeenskappe ontstaan het, het 'n nood aan 'n gemeenskapskollege ontwikkel. In die voorsiening van hierdie nood, behoort

rekening gehou te word met die onderwysstelsels van die onderskeie lande. Gemeenskapskolleges is deel van die onderwysstelsel en behoort dus in te pas by die onderwysstelsel van 'n spesifieke land waar dit ontstaan (Shippey, 1970:190).

Vir die ontwikkeling van gemeenskapskolleges is dit noodsaaklik dat daar 'n lewenskragtige ekonomie sal bestaan wat werk sal verskaf aan die studente wat aan gemeenskapskolleges afstudeer (Shippey, 1970:191). Kort oorbruggingskursusse kan deur gemeenskapskolleges aangebied word waar studente kursusse kan neem om deur die vinnig veranderende rekenaargemeenskap in diens geneem te word. As gevolg van veranderinge op die gebied van die tegnologie verander die verskillende beroepe in die gemeenskap. Gemeenskapskolleges behoort aan die studente die geleentheid te bied om hulle vir sulke beroepe te bekwaam.

### **Historiese Perspektiewe**

Aan die begin van die twintigste eeu het 'n aantal klein kolleges in die V.S.A. ontstaan wat aan die plaaslike komitees of rade verantwoording moes doen (Kerr 1970:9). Wat veral by hierdie kolleges belangrik was, was die ontwikkeling van 'n gesonde waardesisteem. Die stigting van die eerste junior kolleges wat aan die begin van die twintigste eeu gestig is, was hoofsaaklik twee-jarige kolleges waar die opleiding op die kollege meer beskou was as ekwivalent aan sekondêre vlak onderwys. Die doel was om die oorgangsjare te gebruik om die kollege/universiteit vry te stel om meer op die hoër onderwys te konsentreer (Kellerman 1995:137). Shippey (1970:12-20) beskryf die junior kollege as die omvattende begrip vir inrigtings op na- (hoër) skoolse vlak wat 'n twee-jarige leergang asook ander opvoedkundige dienste bied. Hoewel die benaming, "junior kollege" in sekere gevalle behoue gebly het, het min van die oorspronklike twee-jarige tersiêre

inrigtings hulle beoogde funksies behou, naamlik as 'n oorgangsinstantie vir studente op pad na die derde jaar aan 'n kollege of universiteit (Kellerman 1995:137).

In die V.S.A. het daar komprehensiewe gemeenskapskolleges wat uit die komprehensiewe hoërskole ontwikkel het, ontstaan (Kerr, 1970:11). Die komprehensiewe publieke twee-jaar kollege bied akademiese, algemeen beroepsgerigte, remediërende en voortgesette volwasse onderwys aan. Daar het 'n klem verskuiwing plaasgevind om meer voortgesette volwasse onderwyskursusse aan te bied omdat daar 'n nood op hierdie gebied ontstaan het.

Vir die eerste vier dekades was die term junior kollege gebruik. Na die Tweede Wêreldoorlog is die term "junior kollege" vervang met die term "gemeenskapskollege" (Brint & Karabel, 1989:234). Die fokus van gemeenskapskolleges was meer op die plaaslike gemeenskap se verhouding en voorsiening van funksies soos beroepsgerigte opvoeding wat nie afhanklik was van die erkenning van die senior kollege nie. Met die instelling van die term, "gemeenskapskollege" het die ondergeskikte posisie van die twee-jarige kollege binne die stratifikasie van hoër onderwys verander.

In Suid-Afrika is hierdie nood aan gemeenskapskaps-kolleges reeds vir 'n geruime tyd waargeneem soos blyk uit die Walters-verslag, die Onderwysvernuwingstrategie en die Nepi-verslag. Gemeenskapskolleges kan egter nie in 'n vakuum ontwikkel nie (Venter 1996:8). Die Onderwysvernuwingstrategie (1992:65) doen die volgende aan die hand in verband met gemeenskapskolleges:

Gemeenskapskolleges kan as privaatregtelike instellings funksioneer wat beheer word deur en toegespits is op die behoeftes in plaaslike gemeenskappe. Die onderwys wat voorsien word, moet basiese onderwys aan volwassenes insluit.

Die ontwikkelingsproses vereis 'n nuwe benadering tot onderwys met die ontwikkeling van nuwe vaardighede. In Suid-Afrika het daar alreeds 'n hele aantal kolleges ontstaan wat op die konsep van gemeenskapskollege gebaseer is.

#### 5.4

#### **Die konsep gemeenskapskolleges soos dit op nasionale vlak toegepas word**

Die vraag wat in Suid-Afrika ontstaan het, is: In welke mate sal die Suid-Afrikaanse gemeenskap baat vind by 'n gemeenskapskollege sisteem? Venter (1996:16) som die voordele soos volg op:

- Die opheffing van menslike hulpbron ontwikkeling.
- Om die tersiêre instansies te verlos van die uiters moeilike proses van toegang tot kursusvoorsiening en om onafhanklike leer by studente te ontwikkel.
- Die voorsiening van leergeleenthede wat nie elders beskikbaar is nie.
- Plaaslik-gebaseerde fasiliteite wat maklik toeganklik is vir vrouens, ouers, gestremdes, die ouer-gemeenskap en die werkers en minder bekostigbaar is as die tradisionele instansies as gevolg van laer onkoste aan vervoer, kursusse en akkommodasie.
- Vaardigheidsopleiding kan opleidingsprogramme wat by die werkplek gebaseer is, aanbied aan diegene wat nie in diens is nie en hulle vaardighede moontlik verhoog sodat hulle wel in diens geneem kan word.



Die organisasie "The National Investigation into Community Education" (NICE) het 'n aantal aanbevelings gemaak vir die implementering van gemeenskapskolleges in Suid-Afrika. Van hierdie aanbevelings is die volgende (Strydom, 1995:9):

- 'n Institusionele raamwerk behoort gevestig te word met 'n insluitende beheerstruktuur op plaaslike, provinsiale en nasionale vlakke.
- 'n Kwalifikasie raamwerk behoort in plek gestel te word om die nodige akkreditering van programme te verseker en dat daar artikulasie met die ander opvoedkundige sektore is.
- 'n Voorvereiste is ope toegang insluitende waardebeoordeling en akkreditering van voorafgaande leer en ondervinding.
- Buigsame skedulering en programmering word vereis om in die behoeftes van die individuele studente en gemeenskappe te voorsien.

Daar is 'n aantal inisiatiewe deur organisasies onderneem in die totstandkoming van gemeenskapskolleges. Een van hierdie is die Education Foundation, voorheen as die Natal Education Foundation bekend, wat die leiding met die instelling van gemeenskapskolleges in Suid-Afrika geneem het (Van Zijl, 1992:1). Die Education Foundation is veral ingestel om die studente wat uitsak in hulle skoolloopbaan, die "verlore generasie" vir wie dit nie moontlik is om toelating tot tersiêre instansies te verkry nie van opvoeding te voorsien. Die Education Foundation was in voortdurende konsultasie met die regering en ander rolspelers wat betrokke is by die opvoeding om 'n teoretiese model vir gemeenskapskolleges te ontwikkel. 'n Nasionale oorlegplegende vergadering oor gemeenskapskolleges wat deur die

Education Foundation en Kagiso Trust belê is, het op 27 Oktober 1992 in Johannesburg plaasgevind en is bygewoon deur 'n breë spektrum van sleutelrolspelers, belanghebbendes en belangstellendes. By hierdie vergadering is besluit om 'n nasionale loodskomitee oor gemeenskapskolleges te stig (Kellerman, 1995:98).

Wat die beleid van gemeenskapskolleges betref, word daar veral gelet op die beleid en die uiteindelijke uitoefening van gesag. Die bestuur sluit in die dag-tot-dag bestuur en administrasie van 'n spesifieke instansie in ooreenstemming met die voorgeskrewe beleid. Wat wel belangrik is, is dat die gemeenskap wat deur die kollege bedien word, ten volle by die hele spektrum van aangeleenthede van beheer betrokke behoort te wees, om te verseker dat die gemeenskapskollege die behoeftes van daardie spesifieke gemeenskap voldoende bedien.

Daar bestaan alreeds 'n aantal gemeenskapsprojekte, wat tipies is van die soort projekte wat by gemeenskapskolleges kan inskakel. Hierdie gemeenskapsprojekte voorsien in die behoeftes van spesifieke gemeenskappe. 'n Aantal van sulke Wes-Kaapse gemeenskapsprojekte wat elkeen as 'n bepaalde model dien, sal vervolgens bespreek word.

#### 5.4.1. **Die Bergzicht Opleidingsentrum**

Hierdie sentrum is in Stellenbosch en word bestuur deur Cecile Kotze wat ook verantwoordelik was vir die stigting van die sentrum. Die eerste groep studente het in Maart 1992 aangemeld. Geen voorafgaande onderwyskwalifikasies is nodig vir registrasie nie. Nieuwoudt (1997:127) noem dat die sentrum 'n broodnodige diens aan die gemeenskap lewer, deur werksoekers te skool in vaardighede wat in die

arbeidsmark in aanvraag is.

Alle studente wat toegelaat word tot die sentrum, begin met 'n basiese maandlange kursus in huisbestuur (Kotze, 1997-08-21). Wanneer hulle hierdie kursus voltooi het, kan hulle besluit of hulle in tuisversorging van bejaardes, Educare (Kinderversorging) of die gasvryheidsbedryf wil spesialiseer. Die kursusse duur vyf weke. Twaalf persone word per kursus toegelaat ter aanvang van elke kursus. Daar is 'n werkverskaffingsburo wat 'n aanduiding is dat daar nie net opleiding in sekere vaardighede is nie, maar dat daar ook voorsien word om die persone wat kwalifiseer in 'n geskikte posisie uit te plaas (Kotze, 1997-08-21). Almal wat in bejaardesorg gespesialiseer het, word uitgeplaas en van die studente wat in die ander twee rigtings gespesialiseer het, is tussen 80 en 85% persent alreeds in diens geneem.

Die vaardighede wat onderrig word, is persoonlikheidsontwikkeling, konflikthantering, telefoon-etiket, korrekte aanspreekvorm, persoonlike higiëne, kombuisvaardighede en basiese kookkuns. Wanneer die studente die huisbestuurkursus voltooi het, maar nie nog 'n kursus kan volg nie, omdat hulle dringend geld moet verdien, word hulle dadelik gehelp om werk te verkry. Die studente wat met die spesialiteitskursus wil voortgaan, word weer gekeur nadat hulle die huisbestuurskursus voltooi het (Nieuwoudt, 1997:127).

Dit handel hier oor die opleiding van personeel. Daar word aandag geskenk aan die praktiese sy van kursusse. Studente in bejaardesorg doen gereeld prakties by Geluksoord, 'n tehuis vir verswakte bejaardes op Stellenbosch en die Educare-studente besoek die Babin-bewaarskool. Die res van die studente ontvang hulle praktiese opleiding by die Bergzicht Heerenhuys se konferensie en onthaal sentrum. Die studente word ook na private studentehuse en gastehuse uitgestuur om

ondervinding op te doen. Twee keer per jaar word 'n diplomaplegtigheid gehou. Die sentrum bied ook geletterdheidsprogramme en 'n kommunikasiekursus in Engels aan. Hierdie kursusse duur twee tot drie maande. 'n Entrepreneurskursus word in samewerking met Pick 'n Pay en Snowflake aangebied. Daar word ook indiensopleiding gedoen. In 1996 is daar 'n kontrak met die Parlement aangegaan om hul skoonmakers op te lei. Personeel by verskeie restaurante, asook vloerwerkers in tehuise vir bejaardes is al opgelei (Kotze, 1997-08-21).

Wat die befondsing betref, word genoem dat die sentrum 'n nie-winsgewende maatskappy is wat grootliks van borge afhanklik is. Van die borge is die Hans Seidel Stigting in Duitsland en die plaaslike Joint Education Trust. Om eie fondse te genereer is daar 'n wasdiens by die sentrum ingerig waar sommige skoolkoshuise se wasgoed gewas en gestryk word. Seminare is reeds in Transkei aangebied. Wat baie belangrik is, is dat die sentrum 'n noodsaaklike diens aan die gemeenskap bied.

#### 5.4.2. **Protea Gemeenskapskollege konsep**

Hierdie kollege is in Kaapstad en is op drie kampusse oor die Kaapse metropool versprei. Daar is 'n kampus in die middestad, een in Bellville, wat as die hoof kampus beskou word en een in Atlantis. Die Atlantis kollege word beskou as die werklike gemeenskapskollege omdat die kollege daar op grond van gemeenskapsbehoeftes ontstaan het. Claassen (1997-08-08) noem dat die kollege reeds sedert 1985 bestaan, maar dat die kollege oorspronklik deel was van die destydse Skiereilandse Tegniese Kollege. Nadat die Skiereilandse Tegniese Kollege technikon status verkry het, het die pre-tersiêre kursusse verskuif en hierdie verskuiwing het aanleiding gegee tot die ontstaan van Protea Kollege.

Daar word hoofsaaklik kursusse in die volgende rigtings aangebied: beroepsonderrig, besigheidsbestuur, sosiale dienste en nutsbedrywe. Die nutsbedrywe sluit onder andere in kursusse soos kleding, spyseniering en haarkappery. Op die Atlantis kampus word daar ook ingenieurswese aangebied. Daar word ook verrykingskursusse aangebied na gelang daar skenkings ontvang word om hierdie kursusse aan te bied. Entrepreneurskap is 'n verpligte kursus vir alle studente (Claassen, onderhoud, 1997-08-08). Die doel hiermee is om studente selfwerkskeppend te maak. By alle ander kursusse is rekenaarvaardigheid verpligtend behalwe by die sosiale wetenskappe. Daar word egter in die vooruitsig gestel om dit daar ook later verpligtend te maak. Soos daar behoeftes by industrieë ontstaan word daar aanpassings by die kursusse gemaak. Die kursusse is geskoei op die praktiese werkbeoefening. Daar word koöperatiewe onderrig toegepas in die sin dat werknemers hul werkers stuur om opleiding in spesifieke vaardighede op te lei. Indiensopleiding vorm dus 'n belangrike onderdeel van die kursusse en studente verwerf krediete vir hul praktiese opleiding.

Wat toelatingsvereistes betref, behoort 'n student ten minste graad nege (standerd sewe) te geslaag het. Krediete word toegeken vir voorafgaande leer. Die kursusse word in semesters verdeel. Die tersiêre kursusse duur 18 maande, dit wil sê drie semesters, maar kursusse waar daar inleidende programme is soos byvoorbeeld die klereproduksie kursus, duur twee jaar, dit wil sê vier semesters. Aan die einde van 'n kursus word 'n nasionale diploma verwerf wat deur die technikon erken word. Dit wil sê daar is dus toeganklikheid vir verdere studie. Daar word in die vooruitsig gestel om die volgende kursusse in te stel: tuinbou, kleinhandelbedryf, vensterbedekking en inleidende kledingkonstruksie.

#### 5.4.3. **Elgin Gemeenskapskollege konsep**

Hierdie gemeenskapskollege is in die Elgin-Grabouw-Vyeboom gebied. Hierdie projek is van stapel gestuur deur die Gerald en Hazel Wright Memorial Trust. Die Elgin Learning Foundation is ingestel om die konsep van 'n gemeenskapskollege te befonds. Die visie van hierdie projek is om saam met die gemeenskap 'n soliede fasiliteit met 'n werkersstyl te bou wat vol harmonie en bevrediging is. Die uiteindelijke doel is die bemagtiging van die gemeenskap (Visagie, 1997:4). Omdat die gemeenskap ten volle betrek word, moet daar aan die einde van die dag deur alle lede van die gemeenskap gesê kan word: Ons het hierdie instelling saam opgebou.

Wat die fasiliteite betref, kan die kollege 40 studente akkommodeer. Daar is binnemuurse en buitemuurse fasiliteite wat lesing, opleiding en seminaar aktiwiteite kan akkommodeer (Inligtingspamflet, 1996). Daar word in die vooruitsig gestel om wetenskap, biologie en rekenaarlaboratoriums op te rig sodat die plaaslike skole sowel as die landbou opvoedkundige organisasies gebruik kan maak van hierdie fasiliteite om die beste standarde van opleiding en opvoeding vir die gemeenskap te lewer. Daar word ook 'n navorsingsbiblioteek beplan om toegang tot kennis te bevorder (Visagie, 1997:4).

Die program wat aangebied word, is volwasse onderwys, om aan diegene wat nie hul skoolloopbaan voltooi het nie, 'n geleentheid te bied om wel hul senior skoolsertifikaat te verwerf. Die doel is ook om die werkloses sowel as dié wat wel werk, 'n geleentheid te bied om hulle vaardighede te verbeter. Daar word geletterdheids-programme in Afrikaans en Xhosa aangebied. Hierdie programme is leerdergesentreerd. Indiensopleiding word beoog met die doel om produktiwiteit in die werkplek te bevorder. Die ander kursusse wat aangebied word, is

rekenaargeletterdheidsprogramme, kookvaardighede (beplanning, koop en voorbereiding), preserving van vrugte en brei om 'n bestaan te maak. Vaardighede soos lewensvaardighede (bankwese, assuransie) en werkplekvaardighede (kommunikasie, organisatoriese vaardighede) word ook aangebied (Inligtingspamflet, 1996). Daar is 'n begeerte by die kollege om gemeenskapsbetrokkenheid te bevorder. Daar word ondersoek ingestel om aanbieders en opleiers vanuit die gemeenskap by die kollege in diens te neem.

Talle ander soortgelyke gemeenskapsprojekte het reeds in Suid-Afrika tot stand gekom. Sommige staan bekend as gemeenskapskolleges. Van hulle is die volgende (Kellerman, 1995:208):

- Khanya Gemeenskapskollege
- St. Anthony's Gemeenskapskollege
- Pietermaritzburg Gemeenskapskollege
- Midlands Gemeenskapskollege
- Bloemfontein Gemeenskapskollege (Need Programme)
- Port Shepstone Gemeenskapskollege
- Umlazi Gemeenskapskollege

## 5.5 **Die konsep, "gemeenskapskollege" soos dit internasionaal toegepas word**

### 5.5.1 **Gemeenskapskolleges in die VSA**

In die VSA is daar navorsing oor 'n verskeidenheid van onderwerpe wat verwant is aan gemeenskapskolleges gedoen, omdat gemeenskapskolleges so algemeen in die VSA voorkom. Van hierdie projekte sal nou bespreek word.

## 5.5.1.1

**Deeltydse dosente.**

Die vraag wat ontstaan is: Behoort deeltydse dosente by fakulteite ingeskakel te word, aldan nie (Roueche, 1996:33). Volgens Banachowski (1996:49) is daar min navorsing gedoen oor die rol wat gespeel word deur deeltydse dosente. Die meeste deeltydse dosente word by die twee-jarige kolleges aangetref. Deeltydse dosente word aangestel om 'n verskeidenheid redes (Banachowski, 1996:51). Daar is 'n kern van voltydse personeel en daar is deeltydse dosente wat by die industrie betrokke is en wat dan op 'n deeltydse basis by die gemeenskapskollege onderrig.

In die eerste plek bespaar die instansie op finansies. In 'n omgewing waar finansiële bronne besig is om af te neem is dit noodsaaklik vir instansies om na alternatiewe metodes te soek om die dienste te lewer. In die tweede instansie verhoog die gebruik van deeltydse dosente die institusionele buigbaarheid om by die eise wat deur die verskeidenheid van inname van studente gestel word aan te pas. In die derde plek is deeltydse dosente tot voordeel omdat hulle die werklike beroepsondervinding na die gemeenskapskollege omgewing bring. Deeltydse dosente verryk die voorbereiding van beroepe. Vierdens baat individue by die onderrig aan gemeenskapskolleges. Professionele persone wat nie in die onderwys is nie, baat daarby om deelyds klas te gee, omdat dit vir hulle 'n soort van intellektuele en emosionele bevrediging verskaf (Roueche, 1996:33).

In die lig van hierdie argumente, meld Roueche (1996:34), het hulle gekonsentreer op modelle van hoe gemeenskapskolleges deeltydse dosente kan gebruik en kan integreer. Hulle noem dat hulle weg wou beweeg van die polarisering van argumente en eerder wou beweeg om administrateurs te voorsien van bruikbare modelle. Die strategieë wat gebruik was om die model te ontwikkel het van navorsing gebruik



gemaak wat organisatoriese identifikasie verken. Hierdie is gekombineer met breër navorsing oor deeltydse indiensneming en werkbevrediging. Die model wat deur middel van hierdie navorsing ontwikkel is, het hulle weer gelei tot die organisasie en hoe daar integrasie kan plaasvind by gemeenskapskolleges.

Die volgende model is deur Roueche (1996:37) ontwikkel en word deur die diagram voorgestel. Die diagram beweeg van links na regs.

### Diagram 5.1 A Part-Time Faculty Integration Model

#### 'n Deeltydse dosente integrasie model



Die model word soos volg verduidelik: Die deeltydse dosent bring na die instansie sy of haar unieke persoonlike verwagtinge en motivering vir die posisie. Daar word

op hierdie persoonlike kenmerke gereageer deur die gebrek aan beraamde strategieë aan die kant van die instansie, byvoorbeeld sosialisering, kommunikasie, en deelname, wat besluitneming insluit. Die tussenspel tussen hierdie prosesse is vloeibaar interaktief en sal daarheen werk om die proses te verhinder of te versterk, afhangende van die spesifieke individuele organisatoriese dinamika wat daar in die organisatoriese kultuur van die spesifieke instansie heers.

'n Bevinding van hierdie studie wat kommerwekkend is, is dat daar sekere kollege administrateurs is wat hulle kolleges daartoe dwing om deeltydse dosente te integreer. Die studie het egter gevra vir verwysings van kolleges wat uitsonderlik is in die gebruikmaking van deeltydse personeel. Die resultate van hierdie studie het verskeie implikasies vir die administrateurs van gemeenskapskolleges (Roueche, 1996:41). Een van die implikasies is dat dit moontlik is om deeltydse dosente by kollege gemeenskappe te integreer. In samehang hiermee het die Deeltydse Dosente Integrasie Model ontwikkel, wat as 'n bruikbare verwysingsraamwerk gebruik kan word om die bevindings te begrond vir die verbetering van deeltydse dosente integrasie. Projekies toon aan dat deeltydse dosente by Amerikaanse gemeenskapskolleges nie in die nabye toekoms sal afneem nie, maar dat die belangrikheid daarvan besig is om toe te neem.

### 5.5.2 Gemeenskapskolleges in Kanada

Die gemeenskapskollege sektor van Kanada sluit ongeveer 150 instansies in wat oor 700 satelliet kampusse beskik (Dennison, 1997:93). Shippey (1970:210) noem dat die gemeenskapskolleges in Kanada ooreenstem met dié van die VSA. Daar het egter 'n nuwe soort gemeenskapskollege ontwikkel wat sy oorsprong in British Columbia het. Hierdie gemeenskapskolleges ken ook grade toe. Daar word genoem dat daar

groot besnoeiings is by die toelae van gemeenskapskolleges. Dit is moeilik vir die plattelandse gemeenskappe en die inheemse stamme vir wie dit nodig is om van die dienste van gemeenskapskollege gebruik te maak om daar uit te kom, omdat dit te duur is in terme van logistieke en die fooie is te hoog. Die missie van gemeenskapskolleges in Kanada moet ernstig heroordink word om aan te sluit by die behoeftes van die gemeenskap.

'n Belangrike tendens in baie van die provinsies van Kanada is die totstandkoming van provinsiale stelsels van gemeenskapskolleges. 'n Aantal van die kolleges kom saam onder een raad en word so deel van 'n provinsiaal georganiseerde netwerk. Op federale vlak is 'n poging aangewend deur die "Canadian Commission on Community Colleges", met sy hoofkwartiere in Toronto om 'n nasionale agentskap in samewerking met die gemeenskapskolleges te stig. Daar het ontwikkelinge op die gebied van gemeenskapskolleges in Kanada plaasgevind en daar is steeds voortgaande navorsing om verbeteringe aan te bring.

### 5.5.3. **Gemeenskapskolleges in Indië**

Die regering van Indië het in 1961 'n kommissie aangestel om die diversiteit van die opvoedkundige struktuur in Indië te ondersoek (Shippey, 1970:230). Daar is aanbeveel dat daar 'n twee jaar pre-universitêre stadium ingestel word wat gevolg word deur 'n driejarige graad. Junior kolleges is ingestel en sou veral nuttig wees waar hoërskole nie die nodige fasiliteite besit het om te voorsien in hoër sekondêre klasse nie. Die junior kolleges het op dieselfde prinsiep as die gemeenskapskolleges in die VSA fungeer.

Die doel van die junior kolleges was om pre-universitêre opleiding aan studente te

groot besnoeiings is by die toelae van gemeenskapskolleges. Dit is moeilik vir die plattelandse gemeenskappe en die inheemse stamme vir wie dit nodig is om van die dienste van gemeenskapskollege gebruik te maak om daar uit te kom, omdat dit te duur is in terme van logistieke en die fooie is te hoog. Die missie van gemeenskapskolleges in Kanada moet ernstig heroordink word om aan te sluit by die behoeftes van die gemeenskap.

'n Belangrike tendens in baie van die provinsies van Kanada is die totstandkoming van provinsiale stelsels van gemeenskapskolleges. 'n Aantal van die kolleges kom saam onder een raad en word so deel van 'n provinsiaal georganiseerde netwerk. Op federale vlak is 'n poging aangewend deur die "Canadian Commission on Community Colleges", met sy hoofkwartiere in Toronto om 'n nasionale agentskap in samewerking met die gemeenskapkolleges te stig. Daar het ontwikkelinge op die gebied van gemeenskapskolleges in Kanada plaasgevind en daar is steeds voortgaande navorsing om verbeteringe aan te bring.

### 5.5.3. **Gemeenskapskolleges in Indië**

Die regering van Indië het in 1961 'n kommissie aangestel om die diversiteit van die opvoedkundige struktuur in Indië te ondersoek (Shippey, 1970:230). Daar is aanbeveel dat daar 'n twee jaar pre-universitêre stadium ingestel word wat gevolg word deur 'n driejarige graad. Junior kolleges is ingestel en sou veral nuttig wees waar hoërskole nie die nodige fasiliteite besit het om te voorsien in hoër sekondêre klasse nie. Die junior kolleges het op dieselfde prinsiep as die gemeenskapskolleges in die VSA fungeer.

Die doel van die junior kolleges was om pre-universitêre opleiding aan studente te

bied wat kon lei tot 'n graad kursus (Shippey, 1970:230). Daar is semi-beroeps en semi-professionele opvoeding aangebied. Daar is 'n aantal kursusse ingestel soos byvoorbeeld, onderwyseropleiding vir primêre skool onderwysers, sertifiseringskursusse vir kunsonderwysers, tuinboukundiges, werktuigkundiges, elektriese tegnoloë, spyseniering en kleremakery. Hierdie kursusse voorsien in die behoeftes van die gemeenskap. Daar het 'n aantal politechnikons tot stand gekom wat driejarige instansies na matriek is. Wat interessant is, is om daarop te let dat die kursusse wat aangebied word, min of meer ooreenstem met dié van die gemeenskapsprojekte in Suid-Afrika en in die VSA.

## 5.6 Die missie van gemeenskapskolleges

Aangesien 'n missie die etos en filosofie van 'n onderwysinstelling openbaar, sal 'n poging om 'n moontlike missie vir gemeenskapskolleges te formuleer, die aard en filosofie van die gemeenskapskollege saamvat (Kellerman, 1995:358). Die doel van gemeenskapskolleges is die voorsiening van hoë en kwaliteit onderwys en leergeleenthede wat toeganklik is vir almal. Gemeenskapskolleges word gekenmerk deur die diversiteit van kurrikula wat hulle aanbied sodat hulle die lede van die gemeenskap met 'n verskeidenheid kursusse, vakke en geleenthede bedien. Gemeenskapskolleges behoort gestig te word in samewerking met die gemeenskap voor dit opgerig gaan word (Venter, 1996:11). Die kollege is daartoe verbind om te bou aan die produktiwiteit van die staat en die gemeenskap deur erkenning te verleen aan die waardigheid en waarde van elke individu. Zuma (1995:123-124) noem die volgende in verband met die visie: "the proposed vision is that of a qualitative and coherent national subsystem of education and training providers."

'n Missie vir gemeenskapskolleges voorsien die volgende:

Die gemeenskapskollege voorsien ontwikkeling, opvoeding en dienste aan studente wat hulle sal help om persoonlike, akademiese en beroepskeuses te maak.

Kompensatoriese onderwys in die vorm van kursusse en programme wat algemene onderwys met mobiliteitsmoontlikhede insluit. Beroepsvoorbereiding wat studente in staat stel om bekwaamhede en kennis te verwerf wat lei tot indiensneming in 'n beroep of oorplasing na tersiêre onderwys.

Dit poog om programme aan te bied wat spesifieke gemeenskapsprobleme aanspreek soos byvoorbeeld, omgewings- en staatsaangeleenthede, gesondheid, veiligheid, grootmaak en opvoeding van kinders, verbruikerseconomie en menslike verhoudinge. Verder voorsien dit buigsame bywoningsskedules veral vir volwassenes wat in diens is. Dit bied ondersteuningsdienste aan studente en die gemeenskap wat voorligting, advies, finansiële bystand (beurse en lenings), evaluering van basiese vaardighede, gesinsorg en enige lewenstaakgerigte programme waaraan 'n behoefte ondervind word insluit (Zuma, 1995:125).

Vir enige instansie om effektief te fungeer behoort daar 'n standvastige missie en visie te wees. Dus behoort gemeenskapskolleges hulle missie eers te formuleer voordat hulle met hulle werksaamhede begin.

## 5.7

### **Die toekoms van gemeenskapskolleges**

Dat daar wel 'n toekoms vir gemeenskapskolleges is, is nie te betwyfel nie. Wat wel in gedagte gehou behoort te word, is dat daar eers deeglike beplanning moet wees en 'n opname van die behoeftes van die gemeenskap gemaak moet word, voordat 'n gemeenskapskollege opgerig word. Die gemeenskapskollege sektor moet saam met die Nasionale Kwalifikasie Raamwerk werk wat meganismes sal voorsien vir

kwaliteit versekering by gemeenskapsopvoeding. Hierdie meganismes behels die middels waardeur studente hulleself kan bevorder deur krediete en kwalifikasies te verwerf wat erken word (Küsel, 1995:119-121).

Miller (1997:83) noem dat gemeenskapskolleges hulle vir die volgende millenium behoort voor te berei. Navorsing oor die historiese perspektiewe van voorbereiding van onderwyspersoneel voorsien 'n grondige basis vir huidige personeelaangeleenthede en ontwikkelingsprogramme by gemeenskapskolleges. Daar behoort dus gebou te word op navorsingsprojekte wat reeds suksesvol afgehandel is. Die aangeleenthede rondom die voorbereiding van lesse en die ontwikkeling daarvan kan aangepas word na gelang van die veranderende omstandighede. Verwagte veranderinge teen die einde van die eeu en in die vroeë een-en-twintigste is hoofsaaklik as gevolg van twee faktore (Miller, 1997:87). Die een is veranderinge met betrekking tot doserende personeel. Die ander is dat daar 'n toename in inskrywings gaan wees as gevolg van die "baby boomer generation" wat dan kollege ouderdom bereik het.

Wat egter onthou moet word, is dat hierdie twee faktore vir die VSA geld en dat daar ander omstandighede in verskillende lande geld. In Suid-Afrika gaan daar ook 'n toename in inskrywings wees, maar dit is as gevolg van die "verlore generasie" wat dan kollege status eerder as kollege ouderdom bereik. Opvoedingsinstansies behoort voor te berei vir hierdie geweldige toename van studente, anders kan dit aanleiding gee tot katastrofiese gevolge. Daar behoort effektiewe dialoog te wees tussen die betrokke administrateurs en dosente sodat hulle deeglik voorberei kan wees.

Vennootskappe tussen gemeenskapskolleges en ander tersiêre instansies behoort gesluit te word (Moore, 1996:59). Met hul ondervinding sal gemeenskapskolleges



dien as mentors vir die studente wat verder wil studeer. Gemeenskapskollege onderwys het ontwikkel as 'n unieke onderwysmodus. Die personeel hieraan verbonde benodig dus voorbereidingsprogramme wat kennis en vaardighede sal inskerp wat noodsaaklik is vir die verhoogde doeltreffendheid van onderwyspersoneel.

Die gemeenskapskollege se studentebevolking verander omdat omstandighede verander. Die studente se benadering tot leer verander. Faktore soos veranderings by studentebevolking, veranderinge op die gebied van tegnologie, veranderinge by ideologieë soos "outcomes assessment" kombineer om 'n meer komplekse onderrig omgewing tot gevolg te hê. Voorbereiding hiervoor moet dus vroegtydig getref word. Onderrig aan gemeenskapskolleges kan bes moontlik met afstandsonderrig en koöperatiewe onderrig gekombineer word om optimale resultate te bereik, soos in latere hoofstukke aangedui sal word.

## 5.8 Samevatting

Daar is alreeds in Suid-Afrika gemeenskapskolleges wat 'n noodsaaklike diens lewer aan die gemeenskappe waarin hulle aangetref word. Hieruit blyk duidelik die belangrikheid van gemeenskapskolleges. Daar behoort egter daadwerklike pogings aangewend te word om gemeenskapskolleges meer formeel te konstitueer. Volgens die **Onderwys Witskrif** (1995:32) is daar "een institusionele innovasie wat die Ministerie graag spoedig wil laat ondersoek, naamlik gemeenskapsonderrysentrums". Daar kan dus die afleiding gemaak word dat die Ministerie van Onderwys en Opleiding ten gunste van gemeenskapskolleges is en dat hulle graag pogings wil aanmoedig om gemeenskapskolleges so gou as moontlik daar te stel.



## HOOFSTUK 6

### 'n INTERAKTIEWE MODEL VIR ONDERWYSSTRATEGIE

#### Inhoud

6.1	Inleiding	154
6.2	'n Situasië-analise van die huidige onderwysbedeling	155
6.2.1	Die leemtes in die onderwys	155
6.3	Identifisering van probleme wat in die onderwys bestaan	158
6.3.1	Grootskaalse ongeletterdheid	158
6.3.2	Sosio-opvoedkundige vraagstukke.	159
6.4	Bydraes van die verskillende onderrigmodusse tot verligting van probleme in die onderwys.	161
6.4.1	Bydrae van afstandsonderrig	162
6.4.2	Bydrae van kooperatiewe onderrig	165
6.4.3	Bydrae van gemeenskapskolleges	169
6.5	Kriteria waaraan die model moet voldoen.	170
6.5.1	Opvoedkundige kriteria	170
6.5.1.1	Normatiewiteit	171
6.5.1.2	Aanvaarding	172
6.5.1.3	Gesagsleiding	172
6.5.1.4	Steungewing	173
6.5.1.5	Ontmoeting	173

6.5.1.6	Toekomstigheid	174
6.5.2	Ekonomiese kriteria	174
6.5.2.1	Finansiële bekostigbaarheid	174
6.5.2.2	Koste-effektiwiteit	175
6.5.3	Maatskaplike kriteria	176
6.5.3.1	Menswaardigheid	176
6.5.3.2	Singewing aan bestaan	178
6.5.4	Eise van demokratiese kriteria	178
6.5.4.1	Gelykheid en respek vir menseregte	179
6.5.4.2	Verdraagsaamheid	180
6.5.4.3	Vryheid	181
6.6	Beginsels van onderwysvoorsiening in die <b>Witskrif van 1995</b>	181
6.7	Interaktiewe model vir onderwysstrategie	186
6.7.1	Diagramme om die model te illustreer	188
6.8	Samevatting	203

## HOOFSTUK 6

### 'n INTERAKTIEWE MODEL VIR ONDERWYSSTRATEGIE

#### 6.1 Inleiding

Hierdie hoofstuk handel hoofsaaklik oor die ontwikkeling van 'n model vir 'n verbeterde onderwysstrategie. Die bydraes van afstandsonderrig, kööperatiewe onderrig en gemeenskapskolleges word hier bymekaar gebring om te ondersoek hoe hulle saam 'n bydrae kan lewer tot 'n interaktiewe model vir onderwysstrategie. Daar sal veral gelet word op die huidige stand van die Suid-Afrikaanse stelsel van onderwysvoorsiening. Die leemtes en die probleme in die onderwysstelsel sal bespreek word. Verskillende kriteria sal omskryf en verduidelik word om die fundeerdheid van die model aan te toon. Die doel hiervan is om ondersoek in te stel na die eise wat die verskillende kriteria aan die onderwysstelsel stel en hoe hierdie model daaraan kan voldoen. Daar sal veral gelet word op die 23 beginsels vir onderwys in Suid-Afrika soos dit in die Witskrif van 1995 uiteengesit is.

Die vraag wat ontstaan is, hoe afstandsonderrig, kööperatiewe onderrig en gemeenskapskolleges gesamentlik 'n bydrae kan lewer om die probleme wat daar tans in die onderwys heers op te los. Dat daar wel 'n krisis in die onderwys heers, word geïllustreer in **Rapport** (1998-05-17:18) waar Smit noem dat "die krisis in die onderwys is weer die afgelope weke belig deur die swak matriek uitslae." Hierdie stelling was na aanleiding van die matriek uitslae van 1997. Daar word verder genoem dat die regering nie aan die verwagtinge ten opsigte van die onderwys kan voldoen nie.

## 6.2

**'n Situasië-analise van die onderwysbedeling**

Wanneer daar 'n situasië-analise van die onderwysstelsel gedoen word, behoort daar eers ondersoek ingestel te word na die leemtes wat daar tans in die onderwys heers. Enige konseptuele skema vir 'n nuwe alternatiewe stelsel wat onderwys in Suid-Afrika insluit, moet binne die volgende parameters oorweeg word, naamlik (cf Adey, 1995:77)

- daar is onvoldoende finansiële bronne om nuwe instansies te bou.
- die tradisionele formule vir inname van studente deur gevestigde instansies is besig om te verander en kan nie gebruik word om meer studente te akkommodeer nie.
- die behoeftes van 'n veranderende en groeiende gemeenskap behoort in ag geneem te word.

## 6.2.1

**Die leemtes in die onderwys**

'n Analise van die koste verbonde aan onderwys bring ernstige finansiële knelpunte aan die lig. Volgens die **Financial Mail** (1997-03-14:25) was die persentasie van die begroting wat aan onderwys vir 1995/96 bestee is, ongeveer 22,1%, vir 1996/97 ongeveer 22,1 % en vir 1997/98 ongeveer 21,3 % van die totale begroting van R40 miljard. Daar word veral gelet dat die besteding aan onderwys, wat ongeveer 6,5 % van die bruto binnelandse produk bedra, hoog is as dit gemeet word aan internasionale standaarde. In die meeste ontwikkelde lande is dit ongeveer 5,4 % (cf Smit, 1997:25). Volgens wêreldstandaarde is die besteding van 6,5 % van die bruto binnelandse produk relatief hoog. Dis buite verhouding met die jaarlikse ekonomiese groeikoers wat in 1997 skaars 2 % was.

Volgens die **South Africa Survey** (1996/97:150) was die per kapita besteding aan onderwys in 1996/97 in die Wes-Kaap 149 % van die nasionale gemiddelde, in Gauteng was dit 131 %, in die Noordelike provinsie en die Oostelike provinsie was dit 88 % en 82 % onderskeidelik. Die provinsies vind dit moeilik om binne hulle begroting vir die onderwys te bly. Die Minister van Finansies het aangekondig dat daar nie meer geld aan onderwys gaan bestee word nie, en dat provinsies moet probeer om binne hulle begroting te bly ( **Financial Mail**, 1997-03-14:25). Die gevolg hiervan is dat daar met grootskaalse rasionalisering van onderwysers begin is, omdat die grootste gedeelte van die begroting vir onderwys bestee word aan die salarisse van onderwysers (**Financial Mail**, 1997-03-14:25). Hierdie stap het weer ander implikasies vir die onderwys, deurdat die onderwysers wat in die stelsel oorbly met baie groot klasse oorlaai word, wat hulle in die meeste gevalle nie kan hanteer nie. Daar kan nie genoegsame aandag aan die leerlinge bestee word nie. Hierdie groot besteding aan die salarisse van onderwysers veroorsaak dat daar nie genoegsame fondse beskikbaar is vir die opgradering van fasiliteite nie.

Volgens De Villiers (1996:208) neem die per kapita uitgawes vinnig toe, maar die hoë bevolkingsgroeikoers verhoed dat die verhouding tussen onderwysbesteding en bruto binnelandse produk gehandhaaf word. Hierdie feit word geïllustreer deur die volgende voorbeelde:

- Vir die tydperk 1930-1990 styg die totale uitgawes van Kleurlingonderwys teen 7,6 % per jaar, terwyl die per kapita syfer met net 4,7 % per jaar toeneem.
- Daar word verder deur Smit (1997:27) gemeld dat die aantal leerlinge in die primêre en hoërskool onderwys met ongeveer 4 % per jaar styg en dat daar teen die jaar 2005 ongeveer 17,5 miljoen leerlinge op skool gaan wees.
- Hy noem verder dat die besteding aan onderwys alreeds 21,3 % is van die

nasionale besteding en dat dit nie meer as 1,5 % kan groei in werklike terme nie. Hieruit kan afgelei word dat die regering nie kan voldoen aan die massiewe finansiële eise wat deur die onderwys gestel word nie.

- Smit (1997:27) noem verder dat die vinnige bevolkingsaanwas, die ongelyke onderwysverdeling van die verlede en die geweldige aandrang op toegang tot onderwys in 'n land met groot getalle ongeskooldes- terwyl werkloosheid steeds toeneem- onhanteerbare druk op die verskaffing van onderwys plaas. Getalldruck veroorsaak dat die onderwysverskaffing betreklik swak is. Die ekonomiese groei is ook nie voldoende om werk aan die groot getalle relatief swak opgeleide skoolverlaters te voorsien nie.

Alhoewel daar grootskaalse rasionalisering plaasvind (cf Govender *et al*, 1997:9) is daar nog altyd onderwysers in die stelsel wat nie voldoende kwalifikasies besit nie. Volgens die *South Africa Survey* (1996/97:152) was 64 % van alle onderwysers in 1994 ten volle gekwalifiseerd en 29 % was ondergekwalfiseerd. Hiermee word bedoel dat hulle minder as 'n senior sertifikaat en 'n driejarige onderwysdiploma besit het. Sewe persent was nie gekwalifiseerd nie, dit wil sê hulle het geen onderwyskwalifikasies besit nie. Wanneer daar 'n analise van die verspreiding in die onderskeie provinsies gedoen word, word gevind dat in Gauteng en die Wes-Kaap, 78 % en 77 % onderskeidelik gekwalifiseer was, Noordwes het die hoogste proporsionele ondergekwalfiseerde en nie gekwalifiseerdes, naamlik 48 %, gevolg deur die Oos-Kaap en Vrystaat met 42 % onderskeidelik. Daar kan van hierdie statistieke afgelei word dat 'n groot aantal onderwysers nog opleiding benodig. Daar is dus die behoefte aan 'n onderrigmodus om te voldoen aan hierdie dilemma wat daar in die onderwys heers. Daar is alreeds onderwyskolleges en universiteite, byvoorbeeld, Springfield, SACTE, Natal, Umlazi, Wes-Kaap, SAAIDE (1995:22-24) Universiteit Stellenbosch, Potchefstroom Universiteit en UNISA wat deur middel van

afstandsonderrig aan onderwysers 'n diens verskaf om hulle kwalifikasies te verbeter.

Volgens Higgs (1997:221) behoort onderwysers ook te verstaan en te reageer op die buigbaarheid van die uitdagings en die nuwe benaderings wat die kurrikulum aan hulle stel. Hulle behoort toewyding te betoon aan die verhoging van die kwaliteit van leer en ontwikkeling in die stelsel. Kolleges en universiteite vir afstandsonderrig wat betrokke is by die verbetering van kwalifikasies van onderwysers is reeds besig om hulle studiemateriaal te verbeter om die studiemateriaal meer interaktief te maak. Die studente se studie word sodoende meer relevant gemaak.

### 6.3 **Identifisering van probleme wat in die onderwys bestaan**

By nadere ondersoek na die probleme in die onderwys, kan die volgende probleme geïdentifiseer word:

#### 6.3.1 **Groot skaalse ongeletterdheid**

Verskeie gesaghebbendes op die gebied van opvoedkunde het al hul kommer oor die groot skaalse ongeletterdheid wat daar in die land heers uitgespreek. Volgens die **South Africa Survey** (1996/97:152) was daar in 1994 ongeveer 7,5 miljoen mense onder die ouderdom van 15 jaar ongeletterd. **Die Burger** (1997-10-15:15) berig dat statistieke toon dat ongeletterdheid veral voorkom by mense in die ouderdomsgroepe van tussen 16 en 25 en 35 en 60 jaar. Kenners meen dit is juis hierdie ouderdomsgroepe wat 'n belangrike rol by die land se ekonomiese groei en ontwikkeling moet vervul. Na raming is die getal funksioneel ongeletterde volwassenes in die Wes-Kaap 1,14 miljoen. Met funksionele ongeletterdheid word bedoel die onvermoë om abstrakte inligting te verstaan. Mense wat minder as die

eerste sewe jaar van die skoolfase voltooi het, word as funksioneel ongeletterd beskou.

### 6.3.2 Sosio-opvoedkundige vraagstukke

'n Belangrike sosio-opvoedkundige probleem is die "verlore generasie", 'n begrip wat verwys na daardie jeugdiges wat as gevolg van die onluste nie hul skoolloopbaan kon voltooi nie. Hulle benodig dus nog formele skoolopleiding (Chisholm & Fuller, 1996:697). Daar is verder die probleem van straatkinders. Projekte word deur verskeie organisasies gedoen om hierdie probleem aan te spreek. Hierdie kinders behoort weer by die formele skoolprogram ingeskakel te word (Le Roux, 1994:55). Hulle behoort dus weer tot die hoofstroom binne die gemeenskap toegelaat te word, sodat hulle weer 'n normale lewe kan lei. In die jaarverslag van die RGN (1996/97:25-26) word daar verwys na die Co-operative Research Programme on Affordable Safety, waarvan een van die programme gehandel het oor die opvoeding van straatkinders. Die bevindings was dat hierdie kinders deur die twee belangrikste opvoedingsinstansies, naamlik die gesin en die skool, verwaarloos is en dat wetgewing min doen om hierdie kinders te beskerm.

In die Wes-Kaap is volgens **Die Burger** (1997-10-15:15) die afgelope paar jaar verskeie inisiatiewe gevestig wat veral voorsien in die behoeftes van volwasse ongeletterdes. Onder hulle is die Wes-Kaapse biblioteke belangegroep, die Maryland geletterdheidsprogram en **Die Burger** se Koerant in die Klaskamer.

Omdat die werkloosheidsyfer so hoog is in die land, (cf Van Rensburg, 1995:21) behoort primêre en sekondêre skoolopleiding te verbeter om aan die jeugdige die opvoeding te bied wat hulle sal bekwaam vir 'n produktiewe en belonende rol in die



arbeidsektor. Daar behoort gelet te word op voortgesette onderwys. Dit is noodsaaklik dat elke industrie betrokke behoort te wees by programme wat die opgradering van vaardighede en programme vir opleiding vir die agtergeblewenes insluit om aan hulle 'n kans te bied om hulle vaardighede te verbeter en om aan hulle 'n kans te bied om te kwalifiseer vir bevordering.

Daar is ander probleme wat nou verwant is aan die onderwyssituasie self. Govender *et al* (1997:3) noem dat baie leerlinge in 1997 teruggekeer het na skole waar daar in die klaskamers tekorte is aan boeke, skryfbehoeftes, onderwysers, befondsing en genoegsame geboue om hulle te huisves. Die probleem van groot klasse, dien weer vermeld te word. 'n Ander probleem wat skole in die gesig staar, is dié van geweld, inbrake en konflik.

Daar is die probleem van verafgeleë gebiede in die land soos byvoorbeeld in Noordwes Kaap en Kwa-Zulu Natal waar dit moeilik vir mense is om veral tersiêre opleiding te bekom. Hierdie mense behoort bereik te word sodat hulle 'n bydrae kan lewer tot die ontwikkeling van die land in sy geheel. 'n Modus van onderrig wat wel hier 'n bydrae kan lewer is afstandsonderrig. Dit is noodsaaklik dat goeie gehalte onderrig aangebied word. Volgens die **Staatskoerant** (1997:13) behoort daar akademiese en opvoedkundige standaarde, beide ten opsigte van spesifieke verwagtinge en vereistes opgestel te word sodat daar gestrewe word na uitmuntendheid. Gehalte onderwys behoort deurgaans gelewer te word.

Die betrokkenheid van industrieë by die onderwys behoort beklemtoon te word. Dit is veral hier waar kooptatiewe onderrig 'n rol speel. Volgens die jaarverslag van die RGN (1996/97:17) was die formele ekonomiese sektor nie by magte om te voorsien in die skepping van genoegsame nuwe werkgeleenthede nie. Die verhouding tussen

die menslike hulpbron- ontwikkeling en ekonomiese mededinging en die impak van transformasie in die werkplek is een van die nasionale uitdagings wat die land in die gesig staar. Daar is veral twee groot projekte van stapel gestuur om werkskepping te ondersoek en te bevorder. Eerstens was daar die **Economic literacy research, development and maintenance** projek, wat gemik was op die voorsiening van navorsinggebaseerde informasie en produkte om te help by die ontwikkeling van ekonomiese bevoegdheid wat benodig word vir 'n gesonde ondernemingskultuur.

Die tweede projek was die **Hive system as a means of employment creation in the jewellery industry**. Die ondersoek wou faktore wat negatief op die groei van industrieë inwerk, ondersoek en vasstel tot watter mate hierdie faktore geëlimineer of aangepas kan word om die skepping van werkgeleenthede te akkommodeer. Hierdie projekte het 'n direkte impak op die onderwys as gevolg van die huidige hoë werkloosheidsyfer. Dit vereis dat die industrieë en die onderwys saam moet werk om die leerlinge op te lei vir die werkgeleenthede wat daar wel by die industrieë bestaan. Die vraagstuk van werkloosheid behoort dus aangespreek te word op 'n koöperatiewe vlak.

Bogenoemde is van die vraagstukke wat nog in die onderwys aangespreek moet word. Daar is wel nog ander vraagstukke, maar daar sal net op hierdie gekonsentreer word omdat hulle vir die doel van hierdie studie die mees relevante is.

#### 6.4

**Bydraes van die verskillende onderrigmodusse tot verligting van probleme in die onderwys.**

Die bydrae van elke onderrigmodus, wat reeds in hoofstukke 3, 4 en 5 bespreek is, sal ontleed word. Hulle sal afsonderlik bespreek word en daarna sal 'n gesamentlike

analise gemaak word. 'n Onderskeid word gemaak tussen bydraes wat alreeds gemaak is en moontlike verdere bydraes.

#### 6.4.1 Bydrae van afstandsonderrig

Die werklike bydrae van afstandsonderrig sal eers ondersoek word aan die hand van projekte wat reeds onderneem is en wat reeds in werking gestel is. Daarna sal die moontlike verdere bydrae bespreek word. Soos reeds genoem in hoofstuk 3, besit afstandsonderrig 'n unieke karakter. Die aard van afstandsonderrig is geleë in twee besondere elemente, naamlik in die geografiese verwydering tussen die onderwyser en die leerder en die feit dat onderrig deur middel van 'n verskeidenheid onderrigmedia (drukwerk en die elektroniese tegnologie) plaasvind (Keegan, 1991:38). Derhalwe is dit vir afstandsonderrig moontlik om 'n aantal probleme wat daar in die onderwys heers aan te spreek.

By afstandsonderrig word daar van 'n verskeidenheid onderrigmedia gebruik gemaak. Daar is tutors wat tydens kontakssessies ondersteuning aan die studente verleen (Rumble, 1986:18-19). By afstandsonderrig is daar 'n aantal transaksies betrokke naamlik,

- transaksie met die onderrigmateriaal
- transaksie met tussengangers soos die tutors en voorligters en
- transaksie met die instansie self

In Kanada word die verskynsel van opvoedkundige konsortia aangetref (O'Rourke *et al*, 1995:28). In Suid-Afrika het die idee van opvoedkundige konsortia reeds 'n grondslag gevind en bestaan daar in Kaapstad alreeds een so 'n konsortium, naamlik die National Access Consortium. Hierdie konsortium bestaan uit 'n aantal

opvoedkundige instansies soos byvoorbeeld, Leaf College, Khanya College, Skiereiland Technikon en Headstart (cf **Introductory Bulletin**, 1996:1) wat verantwoordelik is vir 'n verskeidenheid opvoedkundige funksies.

Afstandsonderrig is een van die funksies wat deur die konsortium verrig word. Hulle konsentreer hoofsaaklik op afstandsonderrig op die primêre en sekondêre vlak. Wat die transaksies betref, word al die transaksies wat betrokke is by die verskillende afstandsonderriginstansies, aangetref. Die verskillende onderrigmedia word aangewend om afstandsonderrig meer toeganklik te maak vir die studente.

Die Universiteit van Stellenbosch is besig met 'n projek van interaktiewe afstandsonderrig wat die universiteit in staat stel om deur middel van interaktiewe uitsendings studente by verskillende leersentrums te bereik (De Coning, 1998-08-19). Op hierdie manier maak hulle dus tersiêre opleiding meer toeganklik vir diegene wat dit moeilik vind om by 'n tersiêre instansie hulle studies voltyds te voltooi as gevolg van hulle omstandighede. Mense op verafgeleë plekke soos reeds genoem, byvoorbeeld die Noord-wes Kaap en Kwazulu Natal, kan dus bereik word. Volwasse leerders wat, as gevolg van hulle omstandighede, soos byvoorbeeld hul gesinslewe en hulle werkomstandighede dit moeilik vind, om by tersiêre instansies hulle studies te verbeter of om dit te voltooi, word nou 'n kans gebied om te studeer.

In Australië word junior en sekondêre onderwys deur middel van die radio aan studente op verafgeleë gebiede aangebied (Taylor en Carter, 1995:33). In Suid-Afrika bied die SAUK opvoedkundige programme oor die radio op primêre en sekondêre vlak aan. Hierdie programme kan deur skole aangekoop word, en onderwysers kan van hierdie programme in hulle daaglikse onderrig gebruik. Die programme dien dus 'n tweeledige doel deurdat die uitsendings leerlinge deur middel van

afstandsonderrig kan bereik en dit kan deur onderwysers voltyds in hulle daaglikse onderrig gebruik word. Kamper (1995:35) het veral ondersoek ingestel hoe afstandsonderrig op die primêre en sekondêre vlak aangebied word. Hierdie projekte is reeds in hoofstuk 3 bespreek.

In hoofstuk 3 word die kursusse wat deur middel van afstandsonderrig aangebied word bespreek. Daaruit blyk dat daar 'n verskeidenheid kursusse aangebied word deur die verskillende instansies wat dus aan die studente die geleenthede bied om hulle kwalifikasies te verbeter in 'n verskeidenheid inrigtings. Instansies betrokke by afstandsonderrig probeer om die kursusse aan te vul en aan te pas sodat die kursusse tred kan hou met die werkgeleenthede wat daar in die industrie ontstaan en ontwikkelinge wat in die onderwys plaasvind. Wanneer tegnologie vir 'n projek by afstandsonderrig gekies word, behoort daar gelet te word op 'n aantal faktore. (Sien hoofstuk 3.) Wat wel belangrik is, is die toeganklikheid en die koste verbonde aan die onderrigmedium (Bates, 1995:1). Pogings moet aangewend word dat alle studente wat 'n behoefte aan 'n bepaalde kursus het, bereik kan word en dat hulle nie uitgesluit behoort te word as gevolg van een of ander tekortkominge nie.

Die programme wat aangebied word, behoort dus toeganklik vir almal te wees en die kostes daaraan verbonde behoort dus by almal se sak te pas. Hierdie vereiste is nie altyd moontlik nie, maar instansies probeer om so ver moontlik om by hierdie twee beginsels te hou. Wanneer daar 'n model vir onderwysstrategie voorgestel word, behoort hierdie twee beginsels altyd in gedagte gehou te word. Afstandsonderrig lewer alreeds 'n groot bydrae tot die opvoeding van mense vir wie dit moeilik is om by 'n residensiële instansie hulle studies te voltooi.

## 6.4.2

**Bydrae van kööperatiewe onderrig**

Soos reeds in hoofstuk 4 genoem, ontvang die student in kööperatiewe onderwys beide die teoretiese onderrig en die geleentheid vir die praktiese toepassing van die kennis wat opgedoen is (Laubscher, 1993:107). Studente ontvang dus alreeds praktiese ondervinding by die betrokke industrieë. Die rol wat die industrieë dus hier vertolk, is baie belangrik en hulle lewer 'n belangrike bydrae tot die onderrig van die studente. "Koöperatief" veronderstel vennootskap sowel as interaksie.

In Suid-Afrika is daar 'n noodsaak vir kööperatiewe onderwys. Kennis verander voortdurend en daar word voortdurend nuwe tegnologieë ingestel met die gevolg dat daar voortgesette leer moet plaasvind (Beezhold, 1989:126). Studente behoort opgelei te word vir beroepe waardeur hulle aan die einde van hulle studies verseker sal wees van 'n werkgeleentheid. Omdat daar so 'n noue samewerking tussen die industrieë en die onderwysinstansies is, dra albei sektore kennis oor wat daar gebeur en het hulle voortdurend inspraak op mekaar. Hierdie maatreël verseker tot 'n mate dat die onderwys nie irrelevante opleiding verskaf nie.

Volgens De Villiers (1996:53) maak onderwys die mens meer produktief en ook meer aanpasbaar by veranderde omstandighede en veranderde tegnologie. Dit is dus sinvol om in onderwys te belê, aangesien meer produktiewe werkers 'n positiewe bydrae tot onderwys sal lewer.

Die vraag wat ontstaan is: Hoe ekonomies wenslik is dit om in menslike kapitaal te investeer? Volgens De Villiers (1996:32) is die investering in menslike kapitaal **ceteris paribus** meer winsgewend as investering in nie-menslike kapitaal. Hy is van mening dat die depresiasie en veroudering van menslike kapitaal stadiger plaasvind

as dié van fisiese kapitaal. Wanneer die industrie en die onderwys saamwerk, is dit moontlik dat die effektiwiteit van die onderwysstelsel verhoog sal word. Die onderwys moet altyd strewende om die kwaliteit van die studente wat die onderwys verlaat, te verhoog. Die ekonomiese sisteem stel onverbiddelike eise, daar word òf van oneffektiewe werkers ontslae geraak, òf die bestaande werkers sal 'n beter uitset moet lewer.

Daar bestaan reeds 'n aantal verdienstelike koöperatiewe projekte wat in die land onderneem word. By die teknikons word by uitstek koöperatiewe onderwys toegepas. Daar is noue samewerking met die industrieë en by die meeste teknikons is daar 'n koöperatiewe afdeling wat die samewerking tussen die industrieë en die teknikon hanteer. Daar is wederkerige besoeke van beide instansies aan mekaar op 'n gereelde basis. Die instansies behoort altyd ag te slaan op die aanvraag vanuit die arbeidsmark (Laubscher, 1993:331). Wat beklemtoon moet word, is dat meer instansies, byvoorbeeld universiteite en skole, koöperatiewe onderwys by hulle opleidingsprogramme behoort in te voeg. Die behoeftes van die gemeenskappe behoort in ag geneem te word, sodat daar by die kurrikula toevoeging van plaaslike inhoud is (Kleynscheldt, 1990:79).

Die verskynsel van stapelkursusse kom algemeen by koöperatiewe onderwysprogramme voor. Hierdie verskynsel is reeds in hoofstuk 4 bespreek. Brewer (1990:16) onderskei verskillende vorme stapelkursusse. Sekere skoolprogramme in Suid-Afrika leen hulle daartoe dat vorme van stapelkursusse ingevoeg kan word. Die volgende faktore behoort egter in aanmerking geneem te word:

- die befondsingstyl,
- die noodsaaklikheid van 'n markverantwoordbare stelsel met groter

buigbaarheid,

- 'n magtigingsfasiliteit vir mense op die andragogiese vlak wat van beroep wil verander
- die ontwikkeling van meer relevante en kort kursusse.

Jamaika maak van 'n verskeidenheid van modelle van koöperatiewe onderwys gebruik soos reeds bespreek is in hoofstuk 4. Sangster (1990:29) noem dat koöperatiewe onderwys in Jamaika selfs op sekondêre vlak beoefen word. Hierdie verskynsel kan by die hervorming van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel in aanmerking geneem word en ondersoek kan ingestel word van hoe koöperatiewe onderwys op die sekondêre vlak sal fungeer. Daar behoort nog steeds voortdurende opgradering van kursusse sowel as van die werknemers te wees. Die aantreklikheid van deeltydse, werkgebaseerde studieprogramme behoort aangemoedig te word.

Die **Duale** sisteem wat in Duitsland toegepas word, is 'n stelsel waar die opleiding verdeel word tussen die opvoedingsinstansie waar die formele opleiding plaasvind en die werksituasie waar die praktiese ondervinding opgedoen word (**Innovations**, 1994:1). Hierdie stelsel is deel van die opvoedingsstelsel van Duitsland. Beroepsopleiding het 'n belangrike bedrae gelewer tot die versekering van toekomsmoontlikhede vir die opkomende generasie. Beroepsopleiding bevat nie net die aanleer van tegniese vaardighede nie, maar dit moedig die ontwikkeling van die persoonlikheid van jeugdige aan. Hulle leer sekere vaardighede aan, soos byvoorbeeld om hulle lewens te organiseer en deel te neem aan die politieke, ekonomiese en gemeenskaps ontwikkelings (**Vocational Training in Germany**, 1994:2).

Daar is veral twee kenmerke wat die **duale** stelsel van die uitsluitlike



skoolgebaseerde stelsel onderskei. Hulle is die volgende:

- Opleiding word verdeel tussen twee opleidingsvennote, die firma en die deeltydse beroepskool. In Duitsland is in-diens-opleiding onderhewig aan die federale wet waar klasonderwys onderhewig is aan die wette van die individuele **Länder**.
- Leer vind tot 'n groot mate tussen die persele van die private en die openbare vervaardigingsaanlegte of diensondernemings plaas.

Daar is verskillende soorte beroepskole en soms kom hulle op dieselfde persele voor. Daar is die volgende soort beroepskole, behalwe dié van die deeltydse beroepskool van die **duale** stelsel:

- Die **Berufsvorbereitungsjahr** is 'n een jaar voltydse kursus wat studente voorberei wat nie hul kontrak vir beroepsopleiding voltooi het nie.
- Die **Berufsgrundbildungsjahr** wat die basiese beroepsopleidings jaar is.
- Die **Berufsaufbauschulen** wat 'n voortsetting van die beroepskool is.
- Die **Fachoberschulen** wat vir een jaar bygewoon word.
- Die **Fachgymnasien** wat spesiale skole is en beroepsopleiding met akademiese onderrig kombineer.
- Die **Fachschulen** wat handels- en tegniese onderwys voorsien.

Hierdie is van die soort beroepskole wat in Duitsland aangetref word en wat 'n belangrike bydrae lewer tot die ekonomiese stelsel van die land. Hierdie konsep kan by die Suid-Afrikaanse opvoedingstelsel ingevoeg word. Die voorgestelde Nasionale Kwalifikasieraamwerk leen hom tot die instel van hierdie konsep.

Volgens Engelbrecht (1992:41) is koöperatiewe onderwys in Suid-Afrika nog in sy beginfase en behoort dit meer erkenning te geniet. In hoofstuk 4 word die toekoms

van koöperatiewe onderwys bespreek, maar wat wel van belang is, is hoe koöperatiewe onderwys in die toekoms saam met afstandsonderrig 'n bydrae tot die onderwys sal lewer. Koöperatiewe onderwys bied voordele aan die student sowel as aan die ekonomie van die land. Die ekonomie word dus direk by die opvoedingssituasie betrek. Koöperatiewe onderwys bevorder globalisasie en in die huidige ekonomiese klimaat is hierdie van kardinale belang. Hierdie het 'n uitwerking op werkverskaffing, met die gevolg dat mense van verskillende lande in diens geneem kan word wanneer die nood by spesifieke lande ontstaan.

#### 6.4.3 Bydrae van gemeenskapskolleges

Soos reeds in hoofstuk 5 genoem, behoort gemeenskapskolleges 'n belangrike rol te speel in onderwysvoorsiening. Dit is fundamenteel demokraties en die besluitnemingsprosesse behoort deur die gemeenskap geïmplemanteer te word (Venter, 1996:7). Die funksies van gemeenskapskolleges is belangrik (cf hoofstuk 5). Wat wel van deurslaggewende belang is, is die gemeenskapsbetrokkenheid. Daar moet in die behoeftes van die gemeenskap voorsien word. Daar word opvoedkundige geleenthede aan die studente gebied wat vir hulle 'n weg baan tot 'n beter toekoms in beide die ekonomiese lewe en die gemeenskapslewe.

Die vraag of Suid-Afrika enige baat kan vind by gemeenskapskolleges, is reeds in hoofstuk 5 bespreek. Hierdie konsep word alreeds op groot skaal toegepas en is baie suksesvol. Daar is al talle gemeenskappe wat baat gevind het by 'n verskeidenheid gemeenskapsprojekte. 'n Verskeidenheid kursusse word aangebied om te voorsien in die behoeftes van die verskillende gemeenskappe. 'n Belangrike konsep wat in ag geneem moet word, is die mobiliteitsmoontlikhede wat aan studente gebied word (Miller, 1997:3). Die buigsame aard van gemeenskapskolleges se kursus maak dit

moontlik om kursusse te ontwerp wat studente toegang tot 'n verskeidenheid beroepe bied, maar ook om aan hulle toegang te bied tot voortgesette studie.

## 6.5 **Kriteria waaraan die model moet voldoen**

Verskillende kriteria sal bespreek word en dan sal daar 'n evaluering gedoen word. Die kriteria is van so 'n aard dat dit 'n verskeidenheid aspekte dek. Die gegewens wat alreeds verskaf is, behoort hermeneuties verwerk te word. 'n Kriterium is die implementering van 'n kategorie vir evalueringsdoeleindes (Du Plessis, 1987:339). Om 'n saak aan kriteria te toets beteken dus om dit te bevraagteken. Op hierdie wyse word die opvoedkundige in staat gestel om die egtheid, kwaliteit en toelaatbaarheid van 'n opvoedingsteorie of -praktyk op 'n wetenskaplike verantwoordbare wyse te oorweeg en beoordeel.

### 6.5.1 **Opvoedkundige kriteria**

Uit die voorafgaande analise van die ondersoek in die voorsiening van onderwys in Suid-Afrika het hoofsaaklik ekonomiese knelpunte aan die lig gekom. Die onderwys mag egter nooit volgens ekonomiese maatstaf alleen beoordeel word nie. Onderwys is 'n eg menslike aktiwiteit wat tussen mense voltrek word. Dit is daarom belangrik dat opvoedkundige kriteria die finale woord by onderwysvoorsiening sal spreek. Voorstelle ter verbetering van die onderwysvoorsiening moet te alle tye aan opvoedkundige kriteria voldoen.

Opvoeding (waarby onderwys inbegrepe is) is 'n eg menslike gebeure wat universeel voorkom. Die vraag na die sin en noodsaak van die onderwys moet noodwendig uitloop op 'n verkenning van dit wat antropologies gefundeer is. Dit gaan dus om die

soeke na die verklaring van die aard van die mens, dit wat hom afhanklik maak van opvoedkundige begeleidingsonderwys, hom laat onderwys en self laat wil onderwys gee (Du Plessis, onderhoud, 1992-10-14).

Net enkele mees toepaslike opvoedkundige kriteria sal bespreek word. 'n Verduideliking van elke kriterium sal verskaf word. Daar sal ingegaan word op watter eise die spesifieke kriterium stel aan die onderwys. Kilian (1985:283) bevestig dat 'n kriterium lig kan werp op die outentieke moontlikhede van opvoeding.

#### 6.5.1.1 Normatiwiteit

Norme is ten nouste verwant aan waardes en standaarde. Standaarde of waardes word aangewend om ons in ons besluite te lei, ons eie optrede te beoordeel en ook om ander se optrede te beoordeel (Du Plessis, 1996:42-43). Norme en waardes kan by studiemateriaal of by die studie situasie geïnkorporeer word (Haasbroek, 1982:118). Norme ageer as kragtige instrumente binne die samelewing. Die opvoeder moet sy taak uitvoer ooreenkomstig opvoedkundig gesonde norme wat op suiwer opvoedkundige waardes berus. Die opvoedkundige moet hom daarvan vergewis dat die begeleidingstaak as opvoedkundige werksaamheid sal geskied ooreenkomstig norme wat bevorderlik is vir die begeleide se ontwikkeling na die toekoms en dat hy dit wat skadelik mag wees, sal uitwys en bekamp (Du Plessis, 1996: 45).

Opvoeding, waardes en die samelewing is onafskeidbaar en dit is in die gesinsituasie waar die student waardekeuses doen wat vir sy lewe en bestaan later rigtinggewend sal wees (Pistorius, 1976:79). Die student leer van waardes soos mededeelsaamheid, hulpvaardigheid, verdraagsaamheid en verantwoordelikheid wat die student rig op die medemens met wie hy in wisselwerking homself kan verwesenlik. Opvoeding is

by uitstek die medium waardeur waardes aan die kind oorgedra word. Daar bestaan geen mens wat nie bepaalde norme huldig nie. Aan die kern van alle opvoeding en van die samelewing is gehoorsaamheid aan die eties-normatiewe (Pistorius, 1976:76). Die normatiewe word duidelik in die didaktiese situasie sigbaar omdat die kind dikwels blyke moet gee dat hy hom bring voor die eise van behoorlikheid wat eie is aan die idee van die opvoeding.

#### 6.5.1.2 **Aanvaarding**

Waar vertrouwe ontbreek, verbreek die opvoedingsverhouding, want onvoorwaardelike aanvaarding van die opvoeder as leier, hulp en steungewer wie se leiding, steun en raad die leerder vrywillig volg, vorm een van die hoekstene van die opvoedingsituasie (De Vries, 1987:47). Aanvaarding beteken die bereidheid om liefdevol en onbaatsugtig vir die leerder te sorg (Pistorius, 1976:76). Mense is almal individue met individuele kenmerke, vermoëns en kwaliteite, maar ook swakhede, gebreke en eienskappe waarvan ons nie geredelik hou nie (Du Plessis, 1996:64). Sonder om die persoon te aanvaar, sal dit nie moontlik wees om hom te begelei op daardie deel van sy lewenspad waarlangs ons hom as medeganger kan vergesel nie. Dit beteken om die persoon te aanvaar met al sy tekortkominge en onvolmaaktheid en ook die andersheid van die persoon. Nivellering mag nooit doel of by-effek van die opvoeding wees nie.

#### 6.5.1.3 **Gesagsleiding**

Gesag behoort van so 'n aard te wees dat daar ruimte is vir eie ontwikkeling (Wyngaard, 1994:31). Die student behoort gehoorsaam te wees aan die eise wat gestel word. Vryheid is belangrik vir die ontwikkeling van die kind en die gesag

behoort dus nie afgedwing te word nie. Wat egter in gedagte gehou moet word is dat vryheid nie iets is wat verwerf word in die sin dat die student dit verwerf deur aan elkeen van die norme onvoorwaardelik gehoorsaam te wees nie. Vryheid en gehoorsaamheid is nou verbonde aan mekaar. Leiding met gesag is tiperend van elke opvoedkundige situasie. Dit beteken dat die opvoeder as begeleier met gesag bekleed is (Du Plessis, 1996:66). Die gesag wat in liefde op die unieke moontlikhede van die student se nood gerig is kan hom vrywaar van verdwaling in die onbeperkte en kan sy veiligheid met duidelike gesagbakens begrens (Pistorius, 1976:78). Volgens Gunter (1975:42) is die egte opvoedingsrelasie een van **gesag -met-liefde** of **liefde-met-gesag**. Die gesagleiding deur die opvoeder behoort dus altyd positief te wees omdat die gesagsverhouding so grondliggend is aan opvoeding.

#### 6.5.1.4 **Steungewing**

Die student is steunbehoewend en die opvoeder verleen die steungewing. Die student se nood aan kennis spruit voort uit sy belewing van ongeborgenheid wat weer voortspruit uit sy onvoldoende kennis van sy wêreld, homself en die ander met betrekking tot die toekoms (Haasbroek, 1982:114).

#### 6.5.1.5 **Ontmoeting**

Die behoeftes en die belangstellings van die individu behoort in aanmerking geneem te word wanneer daar ontmoeting is in die opvoedingsituasie. Volgens Lederer (1980:33) is dit noodsaaklik om aan die mens se basiese behoeftes te voorsien, aangesien onvoldoende bevrediging kan lei tot sterk gevoelens van ontneming en dit kan weer aanleiding gee tot frustrasie. Volgens Oberholzer (1979:25) is die mens aangewese op mekaar. Hy stel dit as die noodhebbendheid aan mekaar. Daar is 'n

wedersydse afhanklikheid tussen die begeleier en begeleide, want die agogiese kan slegs funksioneer deur middel van dialoog. Uit hierdie dialoog ontwikkel wedersydse vertroue en die mens se diepste hunkering om iets te beteken vir ander, en ons lewe sinvol te maak, word ervaar en belewe.

#### **6.5.1.6 Toekomstigheid**

Die hulp en steun wat aan die begeleide aangebied word is deurgaans verwagting gerig op die toekomstige. Die opvoeding wil weet wat in die toekoms verwag kan word. Volgens Haasbroek (1982:116) is die steungewing wat spruit uit die noodhebbendheid van die begeleide altyd toekomsgerig. Die jeugdige behoort voorberei te word vir die toekoms. Die onderrigmodus behoort dus tred te hou met die toekoms om te voorsien in die behoeftes van die jeugdige.

#### **6.5.2 Ekonomiese kriteria**

Hierdie kriteria gaan nie so in detail bespreek word nie omdat die implikasies hiervan wat later bespreek sal word, meer duidelikheid sal verskaf aan hierdie aspek. Net enkele belangrike kriteria sal kortliks bespreek word.

##### **6.5.2.1 Finansiële bekostigbaarheid**

Onderwysbesteding is 'n omstrede saak. Baie persone beskou gratis toegang tot voldoende skoolfasiliteite as 'n basiese reg. Hierdie fasiliteite moet dus deur die owerheid gefinansier word en dit is net nie moontlik nie. De Villiers (1996:201) meen omdat onderwys 'n semi-openbare produk is, moet daar dus 'n bydrae deur beide die individu en die openbare sektor tot die finansiering van onderwys gemaak

word. In wese word daar dus gesoek na die regte 'mengsel' van bydraes deur die twee betrokke partye.

Volgens Psacharopoulos (1988:4) het daar een ding baie duidelik geword en dit is dat geen land ter wêreld sodanige onderwys en opleiding kan verskaf deur middel van sy begroting wat aan al die vereistes van die burgers van daardie land sal voldoen nie, veral in ontwikkelende lande waar daar 'n agteruitgang ten opsigte van ekonomiese groei is, met gepaardgaande toenemende skuld en druk wat op beperkte staatsfinansiering geplaas word. Daar behoort 'n mengsel van staat- en privaat finansiering te wees. Die verhouding tussen die twee sal verskil, afhangende van die graad van opleiding of die tipe kurrikulum.

Daar is verskeie faktore wat die finansiering van onderwys beïnvloed, waaronder (De Villiers, 1996:201):

- groeikoers van die leerlinggetalle
- verbetering van onderwysfasiliteite
- besoldiging van amptenare in diens van die onderwys

#### 6.5.2.2 **Koste-effektiwiteit**

Daar is verskillende maatstawwe wat die effektiwiteit van die onderwys kan meet.

- Daar kan gelet word op die slaagpersentasies, met ander woorde die vordering van leerlinge op skool, teen die agtergrond van die hoë koste van die onderwysvoorsiening.
- die onderwysfasiliteite tot die beskikking van die leerlinge, die uitgawe verbonde aan die instandhouding daarvan en die mate waarin die fasiliteite benut word.



- die gehalte van die onderwys wat aan die leerlinge gebied word, dit wil sê die bekwaamheid van die personeel en die doeltreffende gebruikmaking van hulpmiddels en metodiek
- die gehalte van die amptenare wat in diens is by die onderwys. Hiermee word bedoel hoe effektief is die persone wat betrokke by die onderwys is in terme van die koste/uitgawe wat aan hul dienste verbonde is.

### 6.5.3 Maatskaplike kriteria

Onderwys is by uitstek 'n maatskaplike aangeleentheid. Deur middel van onderwys word die leerder voorberei vir 'n lewe saam met ander persone binne die gemeenskap. Die onderwysinstansie sowel as die gemeenskap, moet vir die leerder as unieke persoon ruimte skep vir 'n gelukkige bestaan. Daar sal veral gekonsentreer word op sosiale kriteria .

#### 6.5.3.1. Menswaardigheid

Die mens moet opgevoed word om in toenemende mate agting vir sy eie waardigheid en ook vir dié van sy medemens te toon (Van Rensburg, Killian en Landman, 1981:90). Die mens is die knooppunt van alle waardes in die verhouding mens-wêreld. Daarom word daar nie gepraat van menslike waarde nie, maar van die waardigheid van die mens. Deur opvoeding word die waardigheid van die kind beskerm. Volgens Gunter (1964:250-251) is die mens nie voltooid nie, maar die mens is altyd in wording. Die mens bestaan nie bloot nie, die mens eksisteer, dit wil sê die mens tree uit sigself uit, is nooit nie maar wórd altyd. Omdat die mens eksisteer, is die mens nooit klaar nie, maar is dit sy taak om in vryheid beslissings te fel en op die wyse homself te verwesenlik.

Die mens leef nie alleen nie, maar leef as mens tussen mense. Oberholzer (1979:38) beklemtoon dat die mens 'n verhoudingswese is, iemand wat vanaf geboorte tot die dood dialogies-dialekties synde is. Die mens evalueer dus voortdurend sy verhoudinge teenoor die bestaande verhoudinge of betekenisse. Die mens wil op 'n waardige wyse sy lewe lei. Wanneer die menswaardigheid van die mens aangetas word sal dit hom tot ongelukigheid stem en hy sal dus poog om sy situasie te verbeter (Haasbroek, 1982:72). Onder die begrip waardigheid sorteer eienskappe soos integriteit, sedelike verantwoordelikheid, eerlikheid en waarheidsliewendheid.

Die mens sal altyd poog om sy posisie in die wêreld te verbeter wat weer gestand kan doen aan sy menswaardigheid. Onderwys stel die mens in staat om sy posisie te verander. Daar behoort dus genoegsame onderwysfasiliteite en onderrigmodusse beskikbaar te wees om te voorsien in hierdie behoefte van die mens. Nyerere noem dat "Education has to increase men's physical and mental freedom - to increase their control over themselves, their own lives and the environment in which they live" (Hall & Kidd, 1978:27-28).

Die kind leer om sekere houdings teenoor ander mense in te neem en sodoende leer die kind dus onbewus die begrippe van menswaardigheid en menseregte ken en dit as geldig aanvaar (De Vries, 1989:71). Dit is veral in die gesin waar die kind leer om hom te onderwerp aan die gesag van sy meerderes, owerhede, reëls, wette en norme. Die begrip van menswaardigheid behoort in die daaglikse lewe van die mens uitgeleef te word. Enige onderwysmodus moet die menswaardigheid van die individuele leerder eerbiedig, beskerm en verhoog.

### 6.5.3.2 Singewing aan bestaan

Die mens is altyd doelgerig gerig op die toekoms. De Vries (1989:70) noem dat as eksisterende die mens vir homself 'n toekoms ontwerp wat hy in die toekoms deur die gebruikmaking van hulp en die verwesenliking van sy aangebore gawes kan verwesenlik. Die mens strewe na 'n spesifieke doel en daardeur word daar sinvolheid aan sy lewe verskaf. Daar is altyd doelstellings wat nagevolg word. Hierdie doelstellings kan verskil na gelang van die omstandighede waarin die individu homself op 'n spesifieke tydstop bevind.

Dit is een van die grootste uitdagings aan 'n opvoeder om die student en leerling te help om sin in die lewe te vind. Dit is die sin van die mens se lewe wat sin en rigting aan die daaglikse bestaan bied. Sodoende motiveer dit die mens tot gerigte en aktiewe handeling (Frankl, 1967:82)

### 6.5.4 Eise van demokratiese kriteria

Daar is verskillende verduidelikings vir die begrip, "demokrasie", maar daar sal slegs gekonsentreer word op verskillende demokratiese kriteria. Wainaina (1995:11) verwys soos volg na demokrasie " it is assumed that a democratically organised society is more superior than other forms, the reason for this being that it intends to promote individual freedom, moral equality and respect for truth." Met hierdie beklemtoon hy die belangrike kriteria vir demokrasie. Steyn (1998:103; 1997:3) beklemtoon ook die kriteria vryheid, gelykheid en waarheid, asook gelykheid en gelyke menswaardigheid. Van hierdie kriteria sal nou bespreek word.

#### 6.5.4.1 Gelykheid en respek vir menseregte

By demokrasie is vryhede, regte, geleenthede en voorregte vir almal in die gemeenskap bedoel. Om daarvan sinvolle gebruik te kan maak, moet aan elkeen genoegsame, geskikte en billike geleenthede gebied word (Du Plessis, 1996:139). In 'n demokrasie is dit dus noodsaaklik om veral onderwys-en opvoedingstelsels te ontwikkel wat 'n demokratiese kultuur sal onderhou en verder sal uitbou (Labuschagne, Kok en Myburgh, 1997:136).

Wat menseregte betref bestaan die oortuiging by voorstanders van menseregte dat alle mense op sekere regte aanspraak kan maak ongeag hulle posisie in die samelewing, hul kwalifikasies, vermoëns of ander faktore soos voorkoms, geslag, ras en geloof. Dit is nie altyd prakties moontlik in die samelewing nie. Dit is om hierdie rede dat Stankiewicz (1976:26) beweer dat moderne demokrasieë skuldig is aan 'n wanpraktyk waarvolgens norme in regte verander word. Hierdie veroorsaak dat individue en minderheidsgroepe eise stel wat deur ander voorsien en gewaarborg moet word.

Die regte van die kind word teenwoordig hoog geag. Volgens die **Onderwys Witskrif** (1997:9) het almal 'n reg tot onderwys en ook tot hoër onderwys. Daar behoort dus in die onderwysbehoefte van die kind voorsien te word. In die Handves van Menseregte van die Suid-Afrikaanse Grondwet word die regte van die kind duidelik uiteengesit. Die regte van die kind word beklemtoon deurdat aanvaar word dat die kind nog nie ten volle vir sy dade verantwoordelik gehou kan word nie, omdat die kind nog in die proses van opgevoed te word is.

## 6.5.4.2

**Verdraagsaamheid**

'n Demokratiese lewenstyl vereis dat lede van die gemeenskap se individuele opvattinge, geloof en voorkeure gerespekteer sal word. Saam met verdraagsaamheid gaan die begrippe van verantwoordelikheid en toerekenbaarheid. Wanneer die mens ander mense se regte respekteer, behoort hulle dus verdraagsaam te wees teenoor die ander persoon. Elke individu is 'n unieke persoonlikheid en as gevolg van die andersheid van individue en omdat almal nie dieselfde gedrag volg nie, behoort daar verdraagsaamheid te wees om die optredes van individue te kan verstaan. Net soos aanvaarding is verdraagsaamheid een van die moeilikste kriteria vir mense om na te kom. Volgens Labuschagne, Kok en Myburgh (1997:137) is onveranderbare verdraagsaamheid 'n "noodsaaklike euwel", afgedwing deur die stem van rede teenoor die passie van onverdraagsaamheid.

Wanneer verdraagsaamheid deur dwang geopenbaar word, kry dié 'n negtiewe konnotasie. Verdraagsaamheid is noodsaaklik om 'n demokratiese opset te laat werk. Elkeen moet die ander se regte en die uitoefening daarvan verdra en akkommodeer, óf die persoon nou daarmee saamstem of daarvan hou óf nie.

In die onderwys moet die individuele andersheid van leerders gerespekteer word. Individuele behoeftes en voorkeure moet in die onderwys verreken word. Onderrigmodusse moet buigsaam wees om vir sodanige verskille voorsiening te maak.

Wanneer daar van verskillende onderrigmodusse gebruik gemaak word behoort daar verdraagsaamheid geopenbaar te word oor die andersheid van verskillende onderrigmodusse. Afstandsonderrig en koöperatiewe onderrig verskil van die

tradisionele manier van onderrig en dit is veral in hierdie twee gevalle, waar mense nie so vertrouwd is met hulle nie, dat hulle in sommige gevalle onverdraagsaamheid kan openbaar.

#### 6.5.4.3 **Vryheid**

In opvoedkundige terme word die stelling altyd gemaak dat vryheid gepaard gaan met verantwoordelikheid. Indien vryheid nie gepaard gaan met verantwoordelikheid nie, kan dit lei tot losbandigheid. Die individu maak 'n bydrae tot die samelewing wanneer hy in vryheid sy keuses kan beoefen (Steyn, De Klerk en Du Plessis, 1997:19). Keusevryheid word soms gesien as die basiese vryheid. Papandreou (1970:26) meen dat demokrasie ten alle koste nagejaag moet word, omdat die ideaal van vryheid onder geen ander omstandigheid bereikbaar is nie.

Die persoon behoort kritiese denke te openbaar en nie alles geredelik te aanvaar nie. Hierdie is die reg op kritiek, om 'n eie standpunt in te neem en dit te wysig na goeë dinge en om goed-of afkeurend te staan teenoor ander se standpunt (Du Plessis, 1996:139).

Daar is verskillende soorte vryhede byvoorbeeld godsdiensvryheid, politieke vryheid, juridiese vryheid en persoonlike vryheid. Daar behoort dus verskillende onderwysmoontlikhede te wees sodat 'n individu in vryheid 'n keuse kan maak wat by sy behoeftes sal pas.

### 6.6 **Beginnels van onderwysvoorsiening in die Witskrif van 1995.**

Die regering se Witskrif vir die voorsiening vir onderwys en opleiding (1995:21-

23) lê 23 beginsels neer met betrekking tot die voorsiening van onderwys en opleiding in Suid Afrika. Omdat hierdie beginsels die grondslag vorm vir die onderwys in ons land en as sodanig as kort begrip dien vir die Regering se onderwysfilosofie, is dit noodsaaklik dat die interaktiewe onderwysmodel wat in die proefskrif voorgestel word, met hierdie beginsels rekening sal hou.

Daar sal veral gekonsentreer word op hoe hierdie beginsels by die verskillende onderrigmodusse wat in hoofstukke 3, 4 en 5 bespreek is, toegepas kan word. Dan sal daar sekere gevolgtrekkings gemaak word wat weer in verband gebring sal word op die verskillende onderrigmodusse. Daar is van die beginsels wat oorvleuel en van hulle sal dan gegroepeer word. Onderzoek sal ingestel word hoe hierdie beginsels aangewend kan word in die lig van die verskillende kriteria.

Die **Onderwys Witskrif** meld ter aanvang dat onderwys en opleiding 'n basiese mensereg is. Die staat het 'n verpligting om hierdie regte van al die inwoners te beskerm ongeag hul ras, geslag, klas, geloof of ouderdom. Elkeen het die reg om hulle vermoëns en potensiaal te ontwikkel om hulle volle bydrae tot die samelewing te lewer.

Daar behoort dus verskillende onderrigmodusse soos afstandsonderrig en koöperatiewe onderwys te wees waar mense met verskillende vermoëns en potensiale hulle kan bekwaam. Hierdie twee onderrigmodusse leen hulle daartoe. Afstandsonderrig bied 'n diens aan persone vir wie dit nie moontlik is om hulle studies voltyds by 'n opvoedkundige inrigting te kan doen nie. Deur middel van afstandsonderrig kan persone dus teen hulle eie tempo en wanneer die nood daarvoor is, hulle studies voltooi. Koöperatiewe onderrig is onderrig waar die student praktiese werkervaring sowel as die teoretiese aspekte kan opdoen. Die student doen dus

ondervinding op van die werklike werksituasie (Bisschoff, 1986:169). Binne gemeenskapskolleges kan daar verskillende kursusse aangebied word wat by die gemeenskap se behoeftes pas (Kellerman, 1995:358).

Die volgende beginsel waarvan daar melding gemaak word is dat ouers die reg het om die soort opvoeding wat die beste vir hulle kinders is, te kies. By die vroeë skooljare is dit veral belangrik. Die ouers se reg om te kies sluit in keuses soos die medium van onderrig, kultuur of geloof. Die regte van ander behoort hier in gedagte gehou te word. Soos reeds melding gemaak is, maak die verskillende onderrigmodusse vir hierdie verskeidenheid voorsiening.

Daar behoort berading, ondersteuningsdienste en opvoedkundige dienste vir ouers sowel as studente aangebied te word. By afstandsonderrig word die noodsaaklikheid van ondersteuningsdienste sterk beklemtoon.

Die beginsel van voortgesette onderwys en opleiding van goeie gehalte word beklemtoon. Afstandsonderrig en koöperatiewe onderrig maak hierdie moontlik omdat hierdie die beginsel is wat sterk by albei onderrigmodusse beklemtoon word. Gemeenskapskolleges konsentreer op die behoeftes van die betrokke gemeenskappe en op so 'n manier kan daar dus voortgesette onderwys en opleiding plaasvind. Volgens die verslag van SAAIDE (1995:3-27) word daar 'n verskeidenheid van kursusse deur afstandonderrig instansies aangebied. Koöperatiewe onderrig onderneem veral studies om te ondersoek waar die werklike behoefte is met betrekking tot menslike hulpbronne, sodat studente opleiding kan ontvang vir beroepe waar daar 'n behoefte is aan menslike hulpbronne.

Daar behoort ope toegang tot onderwys en opleiding te wees. Die studente moet kan



beweeg van een leerkonteks na 'n ander. Die moontlikheid van toeganklikheid moet ingestel word. Om hierdie rede is daar 'n liggaam soos SAQA ingestel volgens die **Onderwys Witskrif** van 1997 om die standarde daar te stel vir die kwaliteit van onderrig. Daar behoort 'n reeks van leermoontlikhede te wees wat aan leerders groter beweeglikheid bied in wat hulle kies van waar , wanneer, hoe en teen watter tempo hulle wil leer.

Die vraagstuk van opvoedkundige ongelykhede tussen daardie gedeeltes van die bevolking wat benadeel was- die agtergeblewenes- moet aangespreek word. Hierdie kategorie sluit in straatkinders, jeugdige buite skoolverband en persone met spesiale opvoedkundige behoeftes, soos byvoorbeeld ongeletterde persone, plattelandse gemeenskappe, informele nedersettings en gemeenskappe wat as gevolg van geweld beskadig is. Vroeër in die hoofstuk is hierdie aangeleentheid alreeds verduidelik.

Die hulpbronne moet ontwikkel word volgens die beginsel van regverdigheid sodat hulle aangewend kan word om dieselfde kwaliteit van onderwysgeleentheid aan almal te voorsien. Daar behoort egter strategieë in werking gestel te word om die regte van die onderwysers en die studente te beskerm. Die verteenwoordiging van vrouens in leierskap posisies moet drasties vermeerder word. Volgens die beginsels van UNESCO in hul jaarverslag van 1992, noem hulle dat wanneer daar opleiding aan vrouens verskaf word, word 'n nasie opgelei omdat vrouens die moeders is van die nasie en direk betrokke is by die opvoeding van die kind.

Die rehabilitasie van skole en kolleges behoort hand aan hand te gaan met die herstel van eienaarskap van hierdie instansies vir hulle gemeenskappe deur middel van die totstandkoming en bemagtiging van wettige verteenwoordigende beheerliggame. Hierdie gebeur alreeds by die verskillende opvoedkundige instansies soos

byvoorbeeld die totstandkoming van studente beheerliggame, ouer-student-verenigings en onderwys unies.

Die beginsel van demokratiese beheer behoort gereflekteer te word op alle vlakke van die sisteem deur die konsultasie van alle betrokke partye by besluitnemingsprosesse. Hierdie beginsel vereis 'n onderneming van die opvoedkundige gesaghebbendes om te alle tye alle relevante inligting met al die betrokke party te deel. Die raadpleging van kundige konsultante op sekere gebiede behoort nie uitgesluit te word nie.

'n Kultuur van toerekenbaarheid moet gekweek word. Dit sluit in die ontwikkeling van 'n gemeenskaplike doel of missie tussen studente, onderwysers, hoofde en beheerliggame, waar elkeen wedersyds moet toestem en die verantwoordelikhede en die manier van samewerking en toerekenbaarheid betrokke verstaan.

Die verwesenliking van demokrasie, vryheid, gelykheid, regverdigheid en vrede is noodsaaklik vir die bevrediging van voortgesette leer. Daar behoort wedersydse respek vir die diverse gelowe, kultuur, tale en tradisies binne die gemeenskap te wees. Opvoeding in die skone kunste moet bevorder word.

Die opvoedingstelsel moet die nalatenskap van geweld teëwerk. Vrede en stabiliteit moet die normale toestand in die skole word. Daar behoort kurrikulum keuses te wees veral in die skoolfase wat verpligtend is.

'n Gepaste wiskunde-, wetenskap- en tegnologie- inisiatief is noodsaaklik om die kroniese nasionale agterstande wat op hierdie gebiede heers aan te vul. Aansluitend hierby is omgewingsopvoeding. Alle inwoners in die land behoort bewus gemaak te word van omgewingsbewaring sodat die omgewing behoue kan bly vir die nageslag.

Die **Onderwys Witskrif** lê veral klem op ondersteuning en produktiwiteit. Dit is veral belangrik dat hierdie twee beginsels by alle opvoedkundige programme teenwoordig is. By die verskillende onderrigmodusse is hierdie twee belangrike beginsels om die programme binne daardie onderrigmodusse suksesvol te laat verloop.

Beginstel nommer 1.20 benadruk deursettingsvermoë. Beplanning is noodsaaklik by alle projekte. Die behoeftes van die opvoedingstelsel behoort in ag geneem te word. Ware deursettingsvermoë vind plaas wanneer die betrokke persone eie verantwoordelikheid en eienaarskap aanvaar vir onderwys en opleidingsdienste en gedurig betrokke is by die beplanning, beheer en implementering.

Hierdie beginsels word toegepas by die verskillende programme wat voorkom by afstandsonderrig, koöperatiewe onderrig en gemeenskapskolleges. Aangesien alle onderwyservorming van owerheidsweë in die komende jare binne die raamwerk van dié 23 beginsels sal geskied, moet hierdie beginsels in ag geneem word.

## 6.7 **Interaktiewe model vir onderwysstrategie**

Twee verskillende modelle het as moontlikhede ontwikkel.

- Die een moontlikheid is waar afstandsonderrig en koöperatiewe onderrig spesifiek binne gemeenskapskolleges kan fungeer. Hierdie kan op beide die tersiêre en die sekondêre vlak van onderrig plaasvind. Dit kan op sowel die pedagogiese as op die andragogiese vlak fungeer.
- Die ander moontlikheid is waar afstandsonderrig, koöperatiewe onderrig en

die konsep van gemeenskapskolleges as 'n eenheid by 'n opvoedkundige instansie kan fungeer. Hierdie kan wees by opvoedkundige instansies op tersiêre of sekondêre vlak. Dit kan op die pedagogiese of op die andragogiese vlak fungeer.

By die eerste moontlikheid word daar opvoedkundige programme deur middel van die tradisionele manier van onderrig- deur middel van afstandsonderrig en deur middel van koöperatiewe onderrig aangebied. Die programme kan in samewerking met mekaar of wisselwerkend aangebied word. Met wisselwerkend word bedoel dat vir byvoorbeeld een semester van 'n betrokke kursus kan die kursus deur middel van afstandsonderrig aangebied word, terwyl daar byvoorbeeld vir 'n volgende semester van die betrokke kursus koöperatiewe onderrig kan plaasvind.

Die tweede moontlikheid is alreeds tot 'n mate in Australië toegepas. By die Central Queensland University (CQU) is daar reeds sedert 1994 by die ingenieurs- fakulteit onderneem dat studente een of twee kursus- eenhede deur middel van afstandsonderrig moet neem, terwyl hulle uitgeplaas word by hulle betrokke werkstasies (Jancauskas, 1997:28). Jancauskas (1997:53) is van mening dat hierdie ondervinding die studente sal voorberei vir voortgesette leer. Hy noem verder dat studente aanvanklik nie so geredelik te vinde vir hierdie manier van onderrig nie, maar namate hulle meer vertrou daarmee geraak het en die waarde daarvan beseef het, het hulle dit interessant en waardevol gevind. Hierdie manier van onderrig ontwikkel sekere vaardighede by die studente.

Hierdie moontlikheid kan by ander fakulteite en by 'n verskeidenheid kursusse toegepas word. Wat in gedagte gehou moet word, is dat deeglike beplanning noodsaaklik is. Die student moet weet wat die doel van die kursus is en hoe die

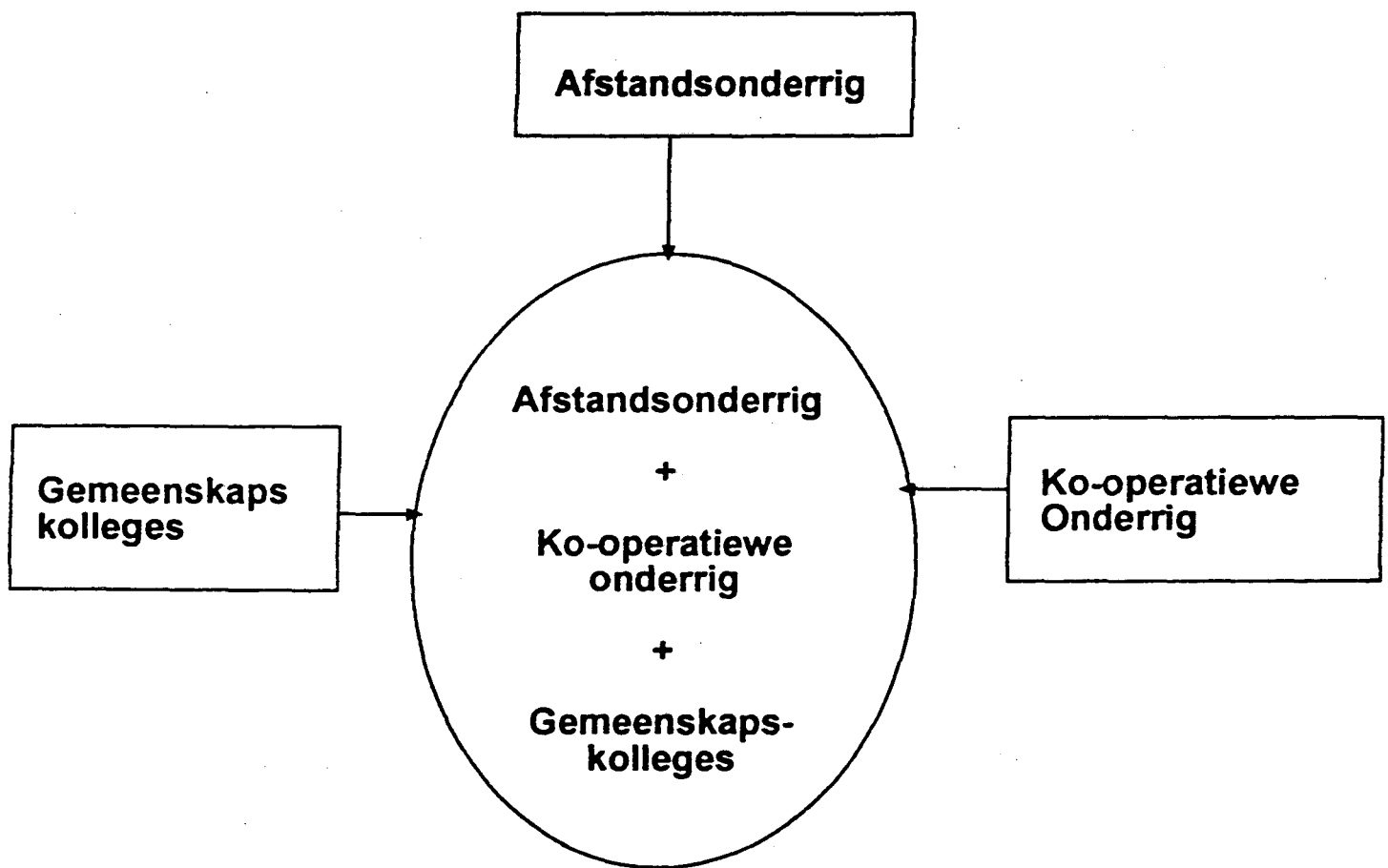
verskillende onderrigmodusse aansluiting bymekaar vind en 'n bydrae tot die suksesvolle voltooiing van sy kursus sal lewer.

#### **6.7.1 Diagramme om die model te illustreer**

Op die volgende bladsye word by wyse van verskillende diagramme voorstellings gemaak om die werking van die model te illustreer.

## Model vir Interaktiewe Onderrig

Diagram 6.1

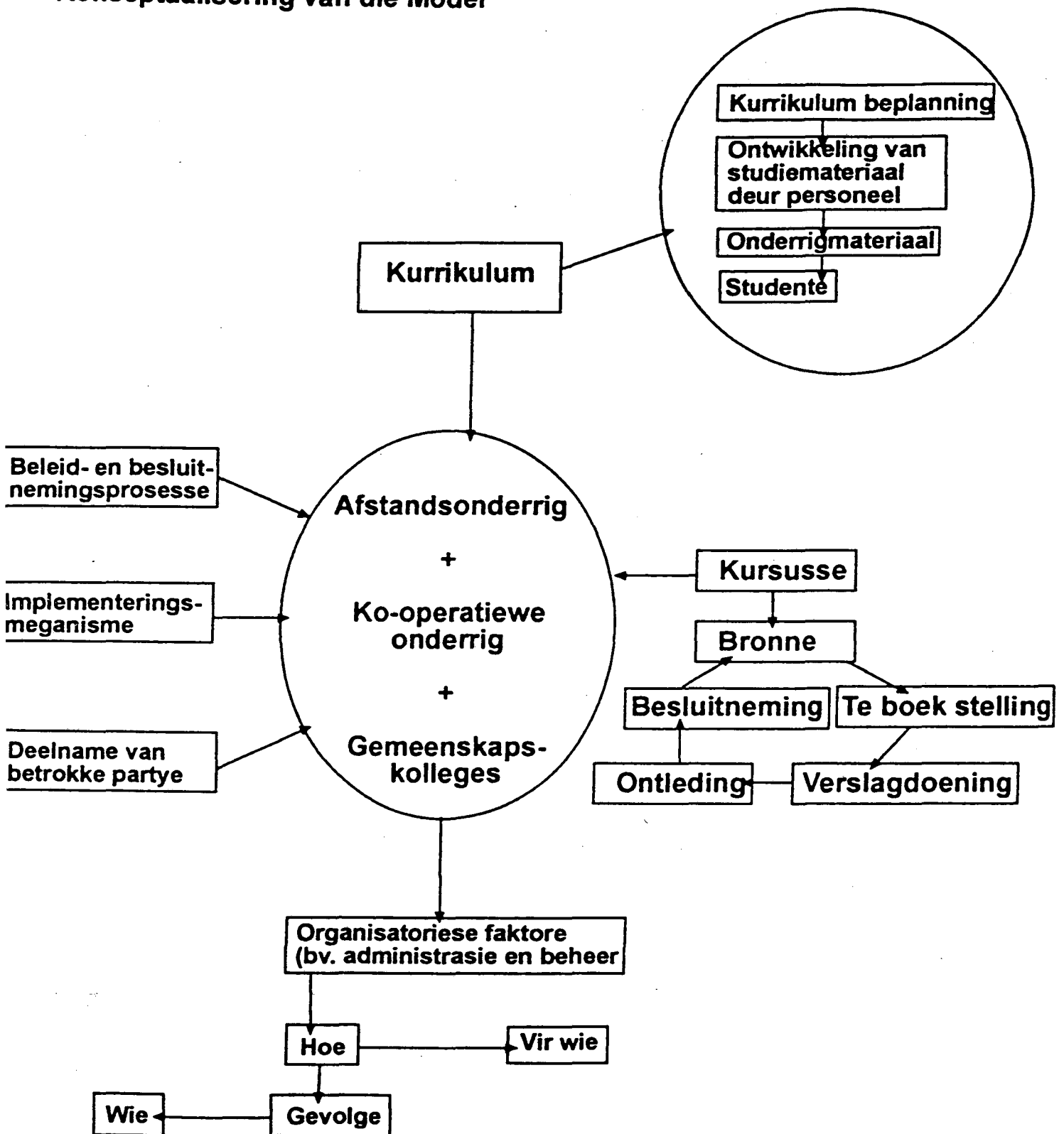


### **Diagram 6.1**

In hierdie eerste diagram word bloot geïllustreer hoe afstandsonderrig, koöperatiewe onderrig en gemeenskapskolleges bymekaar kom en fungeer as 'n eenheid.

Diagram 6.2

# Konseptualisering van die Model





## Diagram 6.2

In hierdie diagram vind die filosofiese konseptualisering van die model plaas. Faktore wat verantwoordelik is vir die opvoedkundige funksies wat by enige opvoedinginstansie verrig word, word aangedui. Faktore soos die kurrikulum, kursusse, organisatoriese faktore en beheer, deelname van betrokke partye, implementeringsmeganismes en beleid en besluit word aangetoon. Hierdie faktore werk in samehang met mekaar en hulle dra gesamentlik by tot die effektiewe verloop van die verskillende opvoedkundige funksies by die instansie.

Die kurrikulum moet dus relevant wees tot die behoeftes van die studente. Carl (1995:31-32) noem 'n verskeidenheid van omskrywings vir die begrip kurrikulum. Hy noem verder dat Tanner and Tanner (1975:48-49) kurrikulum soos volg sien " ... the planned and guided learning experience, formulated through the systematic reconstruction of knowledge and experience, under the auspices of the school, for the learner's continuous and wilful growth in personal-social competence." Die kurrikulum is dus 'n breë konsep wat alle beplande aktiwiteite insluit. Volgens die **Verslag van die Nasionale Kommissie oor spesiale behoeftes van Opvoeding en Onderwys** (1997:vi) word kurrikulum volgens die raamwerk van Kurrikulum 2005 soos volg gedefinieer "... everything that influences the learner, from the educators and the work programmes, right down to the environment in which teaching and learning takes place."

Die kurrikulum beplanners ontwikkel die kurrikulum in samehang met die betrokke partye. Die ontwikkeling van die studiemateriaal wat die betrokke studente gebruik word dan ontwikkel. Hierdie studiemateriaal word deur die dosente ontwikkel in samehang met ander betrokke partye wat byvoorbeeld verantwoordelik is vir die

uitleg, beplanning van inhoud en die redigering daarvan. By afstandsonderrig sal die betrokke studiemateriaal aan die studente versend word, terwyl die betrokke onderrigmateriaal direk deur die dosent aan die studente onderrig word by residensiële instansies.

'n Ander belangrike aspek is die kursusse wat aangebied word. Soos reeds genoem, moet hierdie kursusse aanpas by die behoeftes wat daar heers en hulle moet relevant wees. Die besluitneming oor watter kursusse aangebied gaan word, is dus uiters belangrik. Relevante bronne moet geraadpleeg word. Die relevante informasie word dan ontleed en daarna word daar verslag gedoen.

Die organisatoriese faktore is uiters belangrik. Hierdie is faktore soos die administrasie en beheer van die instansie. Vrae wat hier ter sake is, is: Hoe vind die organisasie plaas? Vir wie, en wat is die gevolge?

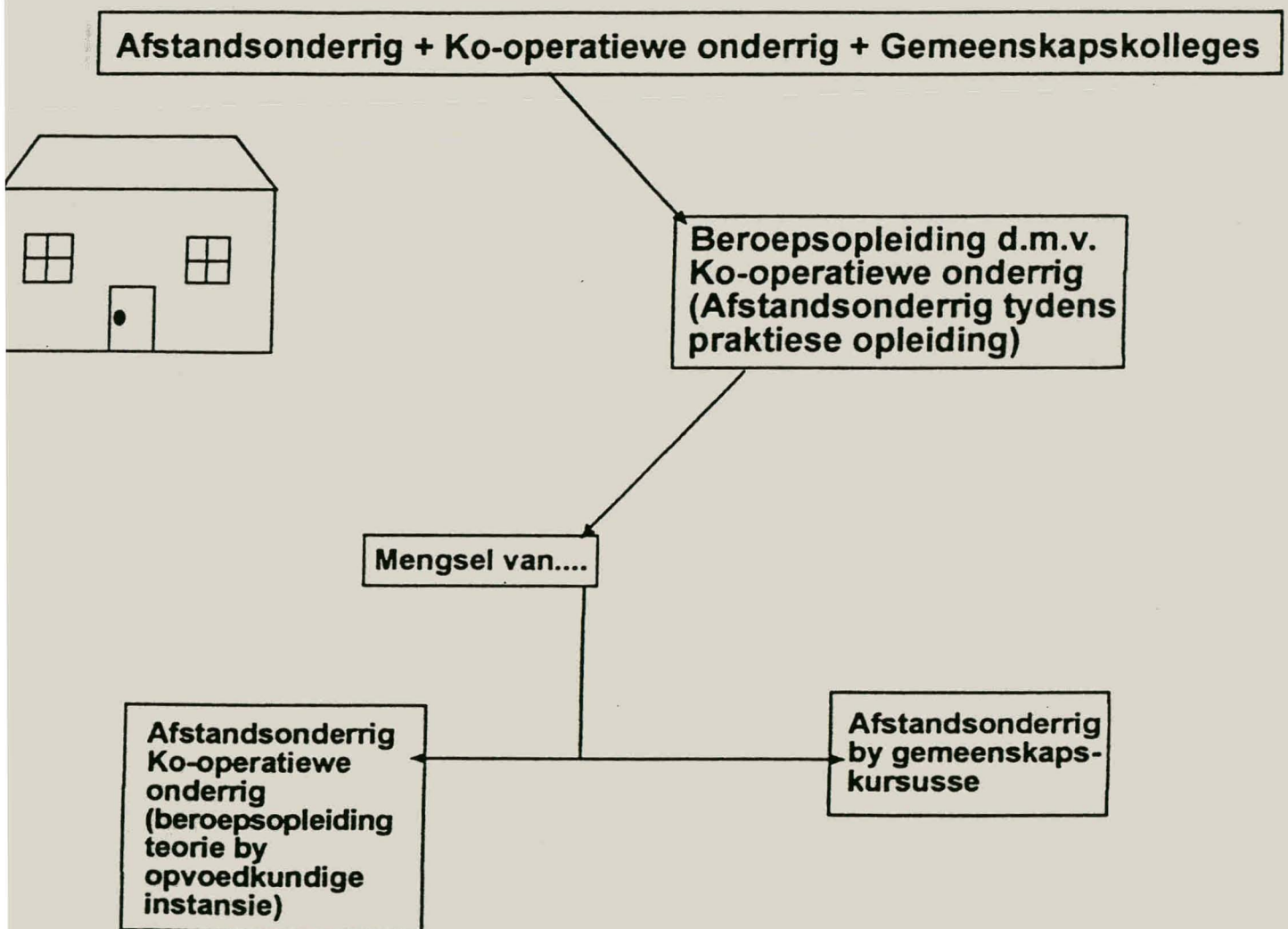
Die funksionele komponent wat deur die betrokke instansie verrig word, vorm 'n belangrike komponent. Die partye betrokke by die verskillende funksionele komponente werk saam as 'n span om te verseker dat alle werksaamhede binne die instansie na wense verloop.

Die implementeringsmeganismes vorm 'n belangrike komponent. Hierdie sluit in die implementering van kursusse, nuwe metodes, relevante studiemateriaal, nuwe tegnologiese metodes vir die aanbieding van die studiemateriaal en vele ander veranderinge wat op die gebied van opvoeding en opleiding plaasvind. Daar moet altyd tred gehou word met wat nasionaal en internasionaal gebeur op die gebied van onderwys en opleiding.

**Die beleidmaking en besluitneming vorm 'n kardinale komponent.**

**Diagram 6.3**

**Werkling van die verskillende maniere van die leerprosesse  
(Greyling, 1996:103)**



### Diagram 6.3

Hierdie diagram illustreer die werking van die verskillende maniere van leerprosesse wat teenwoordig is by enige instansie. Hierdie staan bekend as 'n gemengde modus van onderrig, in Engels die "**mixed mode of delivery** (Greyling, 1996:103). Ope leer vind plaas. Daar is dus afstandsonderrig, waar volgens Rowntree (1992:29) " the learners are separated from their teachers in time and space, but are still being guided by them." Daar is koöperatiewe onderrig waar daar direkte kontak met die studente is. By die konsep gemeenskapskolleges vind daar direkte kontak met die studente plaas. Daar vind buigsame leer, ("**flexible learning**") plaas. Volgens Greyling (1996:103) " flexible learning is a cover-all term, inclusive of all forms of learning which, although institution based, do not follow a laid-down pattern but are adaptable (in terms of time, place, method) to individuals or particular groups". Hierdie aktiwiteite vind alles by dieselfde instansie plaas.

Daar is dus 'n mengsel van voltydse leer, deeltydse leer, en afstandsonderrig. Beroepsleiding by koöperatiewe onderrig vind plaas tydens die praktiese opleiding.

**Diagram 6.4**

**Kwaliteite waaraan die bestuurstelsel moet voldoen  
(Distance Education and Quality Standards Framework for SA,  
1996:41)**

<b>Leierskap</b>		
<b>Hulpbronne</b>	<b>Beleidstrategie</b>	<b>Bestuur (mense)</b>
<b>Prosesse</b>		
<b>Impak op gemeenskap</b>	<b>Voorsiening in studentebehoefte</b>	<b>Menslike bevrediging (behoefte voorsien)</b>
<b>Resultate</b>		

#### **Diagram 6.4**

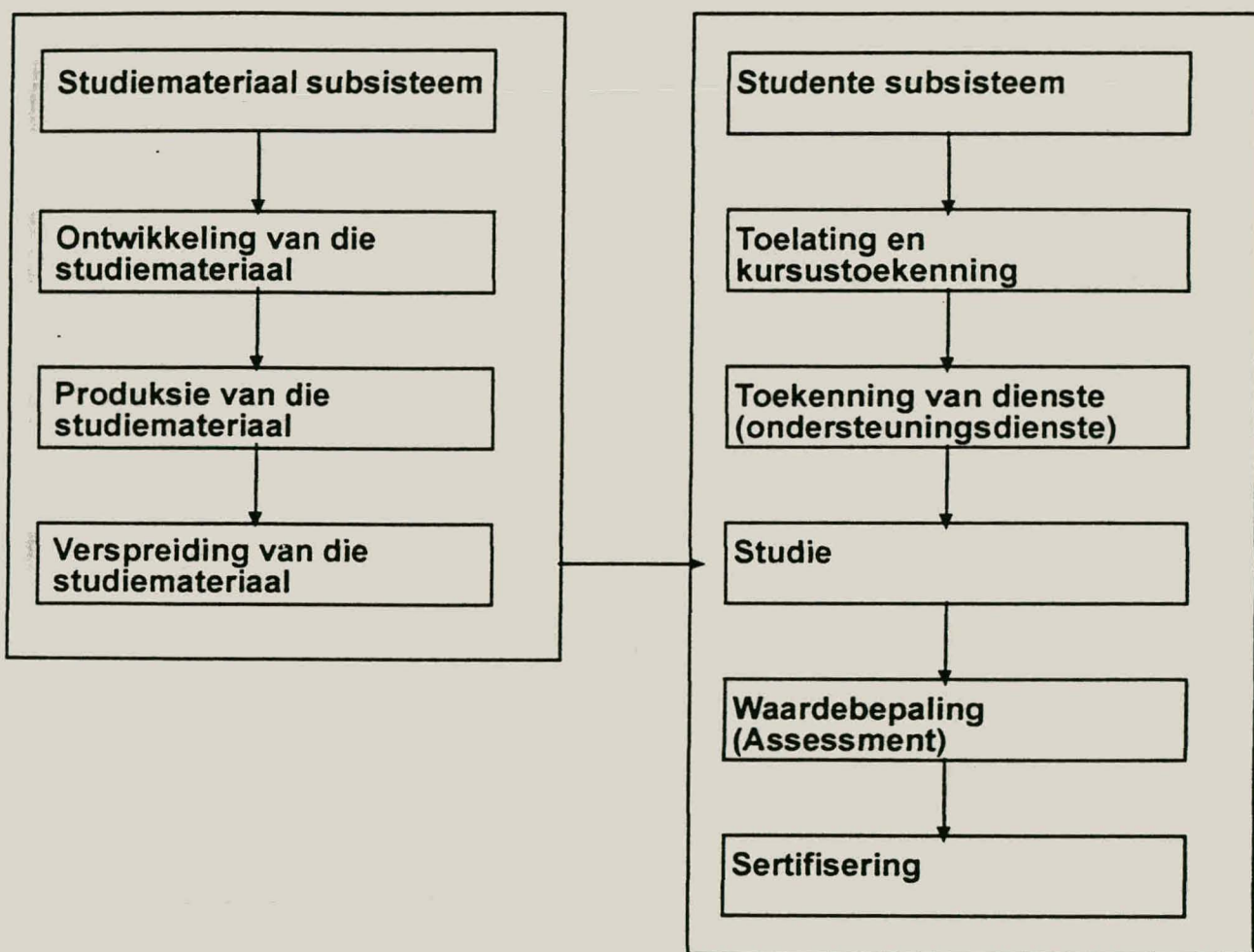
Hierdie diagram illustreer die kwaliteite waaraan die bestuurstelsel wat by die instansie gevolg word moet voldoen. Hierdie diagram word voorgestel in die **Distance Education and Quality Standards Framework for SA (1996:41)**.

Vir elke element is daar 'n aantal kriteria, byvoorbeeld vir leierskap is daar 'n aantal kriteria waaraan die leier moet voldoen. By leierskap byvoorbeeld sal van die kriteria wees, visie vir kwaliteit, persoonlike betrokkenheid en ondersteuning en buitemuurse aktiwiteite. Hierdie geld vir elkeen van die elemente wat in die diagram voorgestel word. Daar is die hulpbronne, die beleid en strategie en die menslike bestuur wat direk verband hou met die leierskap element. 'n Aantal prosesse is verantwoordelik vir die implementering.

Hierdie prosesse het dan weer 'n impak op die gemeenskap. Dit voorsien in die behoeftes van die studente en dit verskaf dan weer menslike bevrediging. Die resultate wat gelewer word deur die werking van die elemente en die prosesse wat gehandhaaf word, behoort sekere resultate te lewer. By die model behoort hierdie elemente teenwoordig te wees. Die kriteria waaraan die elemente moet voldoen, behoort geformuleer te word en daarna behoort daar dus 'n evaluering te wees.

**Diagram 6.5**

**Die studiemateriaal en die studente sub sisteme  
(Rumble, 1986:17)**





**Diagram 6.5**

Hierdie diagram stel die studiemateriaal en die studente subsisteme voor (Rumble, 1986:17).

By enige instansie behoort daar relevante studiemateriaal te wees wat voldoen aan die behoeftes van die studente. Volgens Rumble (1986:16-17) behoort alle aktiwiteite wat plaasvind, in twee groepe groepeer te word, naamlik die studiemateriaal subsisteem en die studente subsisteem. Die studiemateriaal subsisteem dek die ontwerp, produksie en die verspreiding van die studiemateriaal. Die ontwikkeling van die studiemateriaal behels die aktiwiteite van kurrikulum beplanners, onderwysers/dosente, deskundiges op die gebied van die vakinhoud, ontwerpers, media produseerders en ander persone soos die redigeerders en die grafiese ontwerpers. Hierdie studiemateriaal sal dan in studiepakette versprei word na die studente.

Die studente subsisteem behels verskillende aktiwiteite, personeel en hulpbronne. Hulle is almal basies betrokke by die fasilitering van studente leeraktiwiteite en die beheer van hulle vordering by die instansie. Die punt waar die studiemateriaal subsisteem en die studente subsisteem ontmoet, is waar die studente die studiemateriaal ontvang en dit begin gebruik.

Die rede waarom hierdie proses geïllustreer is, is om duidelik die hoof funksie wat betrokke is by die instansie, naamlik die voorsiening van deeglik voorbereide studiemateriaal, aan die studente te benadruk.

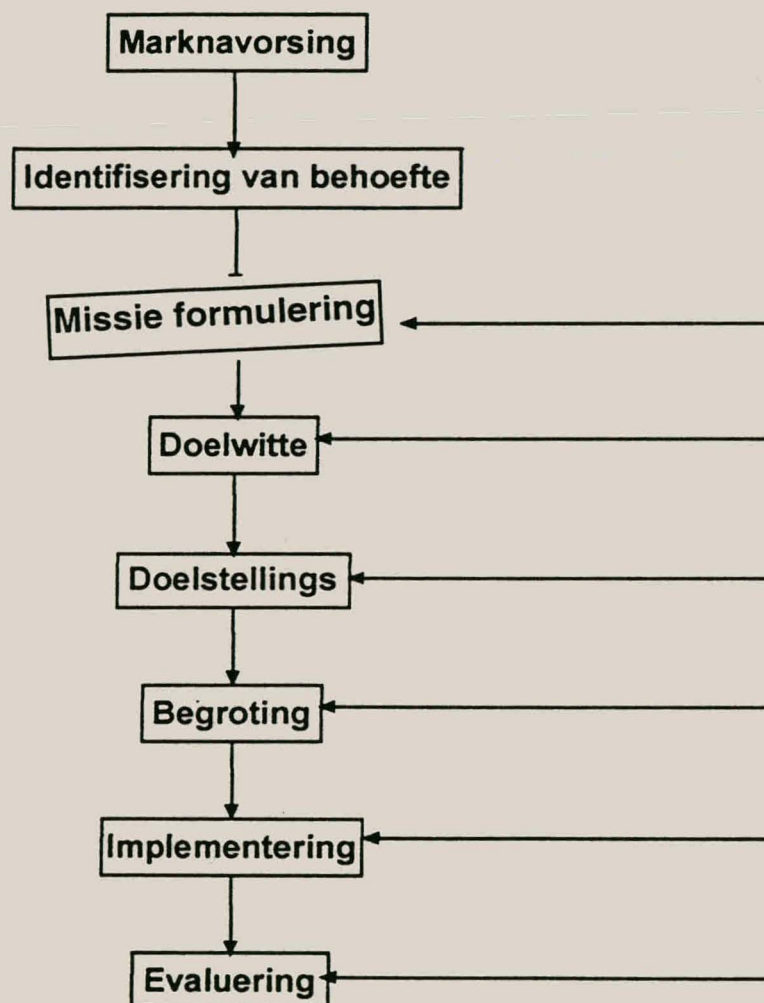
**Diagram 6.6**

Hierdie diagram illustreer watter prosesse noodsaaklik is vir die totstandkoming vir die nuwe instansie (Rumble, 1986:89).

Die basiese beplanningsproses wat hier geïllustreer word, moet gesien word in die konteks van beide die informasie wat benodig word vir die aanvanklike beplanning van die instansie en die voortgaande beplanning wat die normale deel vorm van bestuursfunksie. Marknavorsing behoort gedoen te word om vas te stel of daar wel 'n behoefte is vir so 'n instansie. Identifisering van die verskillende behoeftes moet gemaak word om 'n aanduiding te verkry van wat werklik geïmplementeer moet word. Volgens Rumble (1986:88) is beplanning die sistematiese ontwikkeling van aktiwiteite wat gemik is op die bereiking van doelstellings waaroor reeds besluit is, deur 'n proses van analise en selektering van die verskeie strategieë en geleenthede wat geïdentifiseer is as beskikbaar.

Diagram 6.6

Totstandkoming van nuwe instansie  
(Rumble, 1986:89)



Die missie vorm 'n integrale deel van die beplanningsfase en die voortbestaan van die instansie. Die missie van 'n instansie is 'n uitdrukking van die verwagtinge wat die betrokke gemeenskappe daarvan het. Dit is 'n breë standpunt van die toestand waarop die voortbestaan van die instansie voorspel word. Die doelwitte is belangrik in die sin dat daar altyd sekere doelstellings in vooruitsig gestel word wat nagekom moet word.

Die begroting moet deeglik beplan word om te verhoed dat daar later finansiële probleme sal ontstaan. Implementering van die verskillende funksies en die evaluering van alle betrokke prosesse moet deeglik gemonitor word.

Hierdie was 'n bespreking van die verskillende diagramme. Daar sal 'n prototipe ontwikkel word in hoofstuk 8.

## 6.8

### Samevatting

In hierdie hoofstuk is 'n interaktiewe model vir onderwysstrategie ontwikkel. Daar is veral ondersoek ingestel na die kriteria waaraan so 'n model moet voldoen. Hierdie model is nie staties, nie maar kan aangepas word na gelang van die omstandighede van die student en die kursusse wat aangebied word. Belangrik is dat die behoeftes van die studente altyd in ag geneem moet word en dat die model dan daarvolgens aangepas behoort te word.

## HOOFSTUK 7

### 'n FILOSOFIES-OPVOEDKUNDIGE BESINNING OOR DIE VOORGESTELDE INTERAKTIEWE MODEL

#### Inhoud

7.1	Inleiding	206
7.2	Die aard van 'n filosofies-opvoedkundige besinning	207
7.3	Die verband tussen gesinsopvoeding en skoolopvoeding	211
7.3.1	Die tradisionele leerder	213
7.3.2	Die nie-tradisionele leerder	214
7.4	Sosio-ekonomiese omstandighede van moontlike leerders wat baat sal vind by so 'n model	215
7.4.1	Gesinsverband	217
7.4.1.1	Gesinspatrone	219
7.4.1.2	Invloed van die gesin op die ontwikkeling van die kind	220
7.4.2	Invloede uit die gemeenskap	223
7.4.3	Kulturele verskille	225
7.4.4	Invloed van die portuurgroep	228

7.4.5.	Hoe leer by die tradisionele- en die nie-tradisionele leerder plaasvind	232
7.5	Antropologies-agogiese essensies wat by die voorgestelde model van toepassing is	234
7.6	Samevatting	237

## HOOFSTUK 7

### 'n FILOSOFIES-OPVOEDKUNDIGE BESINNING OOR DIE VOORGESTELDE INTERAKTIEWE MODEL

#### 7.1

#### Inleiding

Hierdie hoofstuk handel hoofsaaklik oor die sosio- ekonomiese omstandighede van leerders wat moontlik baat sal vind by die voorgestelde model. In hierdie verband word ruimskoots aandag bestee aan die gesinslewe. Die gesinsfatore wat 'n rol speel by die ontwikkeling van die kind en die jeugdige sal ondersoek word. Volgens Schoeman (1990:171) groei die kinders in 'n gees van gemeenskaplike solidariteit binne die gesin op wat deur geen ander samelewingsverband geëwenaar kan word nie. In die gesin maak die kind vir die eerste keer kontak met die werklike lewe.

In hierdie hoofstuk word ruim aandag geskenk aan die belangrikheid van die gesin se opvoedingstaak en die verweefdheid daarvan met die samelewing of die gemeenskap waarbinne die opvoeding voltrek word.

Enige poging tot onderwysvernuwing en tot verbetering van onderwysvoorsiening, moet rekening hou met die leerder/student as mens-in-gemeenskap. Daarom moet die betrokke gemeenskapsfaktore (insluitend gesinsfaktore) geïdentifiseer en begryp word ten einde verantwoorde verbeteringe ten opsigte van die onderwys te formuleer.

**Die aard van 'n filosofies-opvoedkundige besinning**

Die vraag wat ontstaan, is wat is filosofie en wat is die aard van die filosofiese besinning ten opsigte van die opvoedkundige vraagstukke. Die vraag kan ook gevra word wat is opvoedkundig en waar vind opvoeding nou eintlik plaas? Om hierdie vrae te beantwoord en in watter konteks dit van toepassing is by hierdie studie sal daar 'n analise gemaak word van wat verskillende opvoedkundiges in hierdie verband verklaar het en hoe mense wat binne die opvoeding staan, dit wil sê, die opvoeders en die opvoedlinge, in hierdie verband verklaar. Filosofie beïnvloed opvoedkunde tot 'n groot mate in die sin dat alle opvoedkundige ontwikkelinge sekere filosofiese beginsels weerspieël.

Die filosofie is 'n oorkoepelende dissipline wat die volle wetensgebied van die mens betrek. Dit ondersoek en lewer ook uitsprake met betrekking tot die opvoeding en die maatskaplike lewe. Gutek (1974:4) noem dat "education refers to the total social processes that bring a person into life in a culture". Van Rensburg *et al* (1997:50-51) verklaar dat omdat filosofie nie gebaseer is op fisiese wette (natuurwetenskappe) of onbetwiste historiese feite nie, dit moeilik definieerbaar is. Hy noem verder dat filosofie van die opvoeding, in die besondere pedagogiekperspektief, gaan om die filosofiese deurgronding van die pedagogiese as eg-menslike aangeleentheid. Filosofie van die opvoeding is 'n opvoedingsleer as neerslag van 'n besondere lewensopvatting. Die lewensopvatting word beïnvloed deur die omstandighede, veral die sosio-ekonomiese omstandighede waarin 'n persoon hom/haar bevind. Daar moet egter verduidelik word hoe filosofie en opvoeding saam 'n rol speel by die opvoedingsproses.



Gutek (1974:2) verklaar in die verband: " philosophy is man's attempt to think most speculatively, reflectively and systematically about the universe in which we live and our relationship to that universe", dit wil sê ook met betrekking tot die onderwerp. Hy noem verder dat teorie sonder praktyk onvoldoende is. Praktyk wat nie gelei word deur teorie nie, is doelloos. Hierdie is veral in die onderwys belangrik. Daar moet altyd gelet word op die praktiese implementering wat ondersteun word deur die teoretiese onderbou.

Primêr tot die filosofiese werkwyse is die kritiese ingesteldheid. Die navorser staan krities, bevragend tot die onderwerp van studie, tot die studieveld, die gegewens wat aan die lig gebring word en selfs tot die bevindings waartoe gekom word in die wete dat sy/haar bevindings glad nie die finale woord oor die probleem wat ondersoek is, spreek nie.

Koöperatiewe onderrig benadruk veral hierdie beginsel in die sin dat die teorie altyd deur die praktyk ondersteun word en andersom. Daar word van studente verlang om tydens hulle opleiding praktiese werksessies te onderneem wat ondersteun word deur die teoretiese (Laubscher, 1993:6).

Kennis hang af van die persoon se siening van die werklikheid. Hierdie werklikheid beïnvloed die lewensfilosofie wat weer deur die opvoeding beïnvloed word. Die mens se persoonlike lewensfilosofie en sy siening met betrekking tot die opvoeding staan dus in 'n verhouding van wederkerige beïnvloeding tot mekaar.

Sentraal in die kultuur van 'n gemeenskap is sy lewensopvatting en sy mensbeskouing waaruit die sin wat hy aan die lewe heg spreek (Landman, 1985:93). Die waardestelsel wat deur middel van opvoeding oorgedra word, vorm 'n belangrike deel van die lewensfilosofie. Gutek (1974:3) meld dat die moderne mens hom/haar in 'n

wêreld van botsende waardes bevind. Sosioloë het veral navorsing gedoen oor die waardestelsels van die verskillende sosio-ekonomiese groepe. Wanneer verskillende sosio-ekonomiese groepe bymekaar kom met verskillende waardestelsels en hulle met mekaar moet saamwerk, ontstaan daar dikwels konflik. Gutek (1974:3) noem in hierdie verband dat "the classical conflict in values can be identified as that of objective versus subjective value theory". Die sosio-ekonomiese omstandighede behoort dus altyd in gedagte gehou te word by die leerproses en waar daar samewerking tussen verskillende groepe met verskillende sosio-ekonomiese omstandighede plaasvind.

Die filosofiese benadering bevat 'n evaluerende soeke na oplossings. Dit is waarheidsoekend en verklarend. Dit weeg moontlikhede teen mekaar op, altyd langs 'n rasonale weg as 'n intellektuele aktiwiteit.

Die mens is 'n kritiese wese wat gewoonlik sy/haar bestaan bevraagteken. Dit is veral die kritiese teorie wat op hierdie aspek fokus. Higgs (1997:99) noem dat die kritiese teorie in die opvoeding 'n filosofie is wat fokus op die behoefte van die mens om krities te dink. Die dryfveer by kritiese denke is rasionaliteit, dit wil sê die bereidheid om te leer uit foute en valse teorieë. Deur krities te dink en te reflekteer oor veronderstellings wat ons eie idees en dié van ander se handeling beïnvloed en om aan alternatiewe te dink is een van die maniere waardeur ons opgevoed word.

Die mens woon binne 'n werklikheid waar kritiese denke openbaar word en waarin die mens opgevoed word. Zecha (1995:91) noem die volgende in hierdie verband "since critical thought or error is imperative in every situation, it is the guiding principle in education also". Hy noem verder dat kritiese denke toegepas kan word by baie aspekte van opvoeding. Hy noem dat Popper, wat beskou word as die ontwerper van kritiese rasionalisme, die rol van kritiek in die onderwys beklemtoon.

Die onderwyser en die student moet bereid wees om kritiek te kan aanvaar en positief daarop te kan reageer. Popper was die een wat 'n ope demokratiese samelewing beklemtoon het, sodat die burgers in vrye en kritiese besprekings kan deelneem wat weer op hulle beurt politieke besluite by instansies kan beïnvloed (Zecha, 1995:93).

Die menslikheidsfaktor word sterk beklemtoon by opvoeding. Oberholzer (1979:22) verklaar dat, "wie die menslike werklikheid op agogiese gebied wil uitlê, moet hom van eiesoortige kategorieë of segbaarheid bedien". Die mens lewe binne die werklikheid en alle mense, hetsy op die terrein van die pedagogiese, andragogiese of gerontagogiese, moet hulle vergewis van die werklikhede waarin hulle bestaan voer. Die agogiese werklikheid kom dus sterk na vore. Oberholzer (1979:23) noem verder dat die mens 'n afhanklike wese is. Hy noem in hierdie verband dat, daar 'n tyd was, naamlik dié van die kindheid en jeug, waartydens ons, veral wat die kindheid betref, oorwegend in afhanklikheid van ander mense gelewe het. Daar sal 'n tyd aanbreek waartydens ons weer in afhanklikheid van ander sal bevind, tydens die gerontagogiese.

Onderwys behoort altyd relevant te wees tot die gemeenskapse sodat die kind opgevoed kan word tot 'n bruikbare lid van die gemeenskap. De Vries et al (1992:8) noem dat relevante onderwys beskryf kan word as dinamiese onderwys wat binne die totale konteks van 'n land se eiesoortige en veranderende behoeftes, eise, moontlikhede en beperkinge, trag om elke individu 'n gelyke geleentheid te bied om deur werklikheidsgetroue en effektiewe, opvoedende onderwys tot volle ontplooiing te kom, ten einde as volwaardige volwassene binne 'n bepaalde gemeenskap 'n selfstandige en diensbare bestaan te voer in harmonie met die essensiële behoeftes van die samelewing. Relevante onderwys beklemtoon dus die relevansie tot die behoeftes van die gemeenskap (ibid). By die interaktiewe model word daar veral

klem gelê op die behoeftes van die gemeenskap en die instel van verskillende onderrigmodusse soos byvoorbeeld afstandsonderrig en koöperatiewe onderrig om in hierdie behoeftes te voldoen.

Om dus saam te vat: deur die aanwending van die filosofiese ingesteldheid van rasonale deurdenking, kritiese bevraging, die evaluerende soeke na oplossings as 'n intellektuele aktiwiteit en langs 'n nie-emosionele weg, gaan die navorser verklarend te werk en word gegewens en insigte aan die lig gebring wat tot verhelderende resultate lei.

'n Filosofiese besinning kan 'n unieke bydrae lewer tot die onderhawige probleem - 'n bydrae wat deur geen ander dissipline vervang kan word nie. Teen hierdie agtergrond word daar in hierdie hoofstuk indringend en krities gelet op die maatskaplike omstandighede waarin onderwys en leer teenswoordig plaasvind, asook na toepaslike antropologiese en agogiese essensies in die verband.

### 7.3

#### **Die verband tussen gesinsopvoeding en skoolopvoeding**

Die mens is feitlik sy hele lewe lank 'n gesinsmens (Pistorius, 1976:51). Die gesin word beskou as die primêre opvoedingsinstansie van die kind (Landman red., 1990:58). Volgens Olivier (1990:230) is opvoedingsbevorderende faktore in die gesin dominant. In die gesin vind ingrypende opvoedingsbemoeienis plaas en word die fundamentele strukture van die pedagogiese situasie op toereikende wyse verwerklik. Landman (red) (1990:59) noem dat die ouers 'n verantwoordelikheid het teenoor die kind. Die kind is absoluut afhanklik van die versorging, beskerming en leiding van sy/haar ouers. Die gesin is die primêre opvoedingsinstelling. Vanuit die gesin gaan die kind na die sekondêre opvoedingsinstansie, naamlik die skool.

Die skool is dus die tweede belangrikste opvoedingsinstelling (Steyn, 1998:189). Hierdie word duidelik geïllustreer dat verpligte onderwys deur die **Onderwyswet** van 1996 ingestel is (Steyn 1998:189) Dit is hier waar die kind 'n hele aantal jare van sy/haar lewe sal deurbring. Die skool as sekondêre opvoedingsinstansie speel dus 'n belangrike rol by die ontwikkeling van die kind sodat die kind sy rol as volwaardige lid van die samelewing kan inneem (Wyngaard, 1994:81). Benewens die gesin en die skool is daar nog ander maatskaplike invloede wat 'n bepalende invloed op die kind se ontwikkeling uitoefen. Derhalwe sal die gemeenskapsinvloede, kulturele verskille en invloed van die portuurgroep in besonderhede bespreek word.

'n Saaklike bespreking van die agogiese nood en die antropologies-agogiese essensies sal hierdie besinning aanvul. 'n Aanduiding van hoe tradisionele en nie-tradisionele leer by hierdie studie van toepassing is, sal aangetoon word.

Die vraag wat nou ontstaan, is: waarom word hierdie faktore dan nou eintlik bespreek? Vir enige opvoedingsinstansie om effektief te fungeer behoort daar eers 'n profiel gemaak te word van potensiële leerders wat baat sal vind by die voorgestelde model. Die potensiële leerders is een van die belangrikste komponente van enige opvoedingsinstansie. Die leerders bepaal tot 'n groot mate die groei en uitbreiding van die opvoedinginstansie. Daar is ander faktore wat wel 'n rol speel, maar die leerders is die bepalende faktor. Daar word in sekere gevalle die opmerking gemaak dat indien daar nie leerders is nie, kan 'n opvoedinginstansie nie fungeer nie. Volgens "**Report of the National Commission on Special Needs in Education and Training**: (1997:2) behoort daar voorsiening gemaak te word vir die spesiale behoeftes van alle leerders. Hierdie behoefte beklemtoon tot 'n groot mate die belangrikheid van die leerders.

Die manier van onderrig verskil in die sin dat die omstandighede van die leerders verskil. Rebel (1996:46) maak die onderskeid tussen tradisionele en nie-tradisionele leerders. Hierdie onderskeid dui hy aan by wyse van die volgende verskille: (LW: Daar sal eers 'n profiel saamgestel word van die tradisionele leerder en dan van die nie-tradisionele leerder.)

### 7.3.1 Die tradisionele leerder

- Leer is die basiese funksie van die leerder. Leer word vereis deur die wet of tradisie of afgedwing deur middel van meganismes wat nie vermy kan word nie.
- Die leerder leer gewoonlik voltyds.
- Die leerder beweeg gewoonlik op die pedagogiese vlak (maar ook in kwantitatief mindere mate op die andragogiese vlak) sonder enige ondervinding en verantwoordelikhede buite homself of haarself.
- Die leerder is vertrouwd met die skool en akademiese prosesse. Die leerder is gewillig om na 'n newegeskikte rol te verskuif vir die afloop van die leerproses.
- 'n Voorgeskrewe kurrikulum wat hoofsaaklik gebaseer is op langtermyn doelstellings met advies en berading deur professionele personeel word hoofsaaklik gevolg. Leer word geëvalueer deur ander in samehang met normatiewe standaarde.
- Die leerder se basiese omgewing is die skool of die kampus met al die fasiliteite wat voorsien word.
- Die leerder kommunikeer hoofsaaklik deur middel van leerverwante netwerke bestaande uit portuur, adviseurs, onderwysers en sosiale metgeselle.

- Die koste verbonde aan die leerder se studies word hoofsaaklik deur ander gedra, byvoorbeeld die ouers en die regering by wyse van die staatsbefondsing en beurse.

### 7.3.2

#### **Die nie-tradisionele leerder**

- Leer is vir die nie-tradisionele leerder 'n ondergeskikte funksie. Hierdie soort leer maak nie 'n verandering aan die leerder se sosiale of wettige status nie.
- Leer geskied gewoonlik deelyds.
- Die persoon is gewoonlik op die andragogiese vlak en het meer lewens-, werk- en gesinsondervinding opgedoen en sy verantwoordelikhede strek gewoonlik tot buite homself of haarself.
- Die leerder is minder vertrou met die skool en akademiese prosesse omdat sy akademie onderbreek is deur werk of gesinsfaktore. Hy of sy is nie gewillig om ander newegeskikte rolle te speel nie omdat dit reeds vroër in sy/haar leeftyd plaasgevind het en nie nou voorkeur geniet nie. Hiermee word bedoel dat die persoon nou volwasse rolle beklee en dus nie bereid is om meer rolle soos byvoorbeeld dié van 'n voltydse student te speel nie.
- Hy of sy volg gewoonlik 'n self-bepalende kurrikulum vir korttermyn doelstellings wat gemodifiseer word deur geleenthede en toegang en die persoon ontvang gewoonlik advies van persone buite die formele professionele sektor.
- Leer word hoofsaaklik geëvalueer deur praktiese en persoonlike standaarde en oorwegings van 'n verskeidenheid kort- en langtermyn doelstellings.
- Studie word hoofsaaklik by die werkplek onderneem, maar vind ook in die huis en openbare plekke soos die biblioteek plaas.
- Kommunikasie vind hoofsaaklik plaas deur middel van 'n werk- en sosiale

groep, gesins- en gemeenskapsverwante netwerke met portuur en ander mense.

- Die koste verbonde aan sy/haar studies word gewoonlik deur die persoon self gedra.

Daar sal later in die hoofstuk aangedui word hoe hierdie verskille by die model van toepassing is.

Verder maak Moore (1996:55) die volgende stelling: "... Flexible learning, open learning, distance learning and resource based learning are all used rather loosely to describe the alternatives to traditional education provision. They reflect the shift from a teacher-centred to a learner-centred process, from a pedagogic approach to a facilitative one." Leer kan plaasvind op verskillende maniere in verskillende kontekste.

Aan die einde van die hoofstuk sal dan 'n samevattende analise gedoen word om aan te toon hoe hierdie faktore by die algemene geheel inpas.

#### 7.4

#### **Sosio-ekonomiese omstandighede van leerders wat moontlik baat sal vind by so 'n model**

Hierdie omstandighede sal bespreek word na aanleiding van sekere faktore wat daar voorkom in die samelewing en die invloed van die verskillende opvoedinginstansies op die ontwikkelingsprosesse. Volgens Le Roux (1994:28-29) word die sosiale faktore en die ekonomiese status van 'n gemeenskap beïnvloed deur die ontwikkelingspeil van die gemeenskap. Hy noem dat faktore soos lae ekonomiese en sosiale status, 'n lae vlak van opvoeding, swak gehalte behuising, beperkte vryheid,



afwesigheid van ouers, werkloosheid, beperkte gemeenskapsbetrokkenheid en 'n beperkte potensiaal vir opwaartse sosiale mobiliteit aanleiding kan gee tot armoede. Om hierdie armoede teë te werk behoort daar dus opbouende faktore soos gemeenskapsbetrokkenheid, voldoende opvoedings-geleenthede, dit wil sê toeganklikheid tot 'n verskeidenheid opvoedingsgeleenthede, die potensiaal vir opwaartse sosiale mobiliteit wat bewerkstellig kan word deur opvoedingsgeleenthede en stabiele gesinsverband wees.

Hierdie is sosio-ekonomiese faktore wat daartoe bydra dat daar gedurig aanpassing in die onderwys gemaak moet word deur die ontwikkeling van nuwe programme en die ontwikkeling van nuwe onderwysmodelle, soos die interaktiewe model, wat aanvullend is tot die reeds bestaande modelle. Die sosio-ekonomiese omstandighede hou direk verband met die interaktiewe model wat in die proefskrif ontwikkel word. Die interaktiewe model is vir die doel om mense wie se sosio-ekonomiese omstandighede nie na wense is nie, 'n kans te bied om hulle omstandighede te verbeter.

Daar behoort dus instansies te wees wat voorsiening sal maak vir die verskillende onderwysbehoefte van die studente. Giddens (1993:387) definieer 'n instansie as "Basic modes of social activity followed by the majority of the members of a given society. Institutions involve norms and values to which large numbers of individuals conform and institutionalised modes of behaviour are protected by sanctions."

Daar sal dus hoofsaaklik op die sosiologiese aspekte gekonsentreer word wat 'n invloed het op die opvoeding. Rowntree (1981:289) noem dat sosiologie die studie is van organisasie en verhoudings binne menslike sosiale groepe. Giddens (1985:vii) noem dat "Sociology cannot be a neutral intellectual endeavour, indifferent to the

practical consequences of its analysis for those whose conduct forms its object of study.

#### 7.4.1

#### Gesinsverband

In die alledaagse lewe sal 'n gesin beskryf word as 'n besondere verhouding waarin 'n man en 'n vrou en een of meer kinders hulle bevind (Haralambos, 1986:326). Sosiologie omskryf die gesin as 'n morele, emosionele en koöperatiewe eenheid wat tot stand gekom het deur die huwelik, wat aan 'n bepaalde huishouding gebonde is en gevorm is deur ten hoogste die huweliksmaats en 'n aantal ongetroude kinders wat hulle as vader en moeder beskou (Wyngaard, 1994:11). Verskillende samelewings het verskillende beskrywings van die konsep "gesin". Die Westerse samelewing beskou die gesin as 'n eenheid wat bestaan uit 'n man en 'n vrou saam met hulle kinders (Hurlock, 1978:492). Aan hierdie eenheid word gedink as 'n groep wat gebaseer is op 'n huwelik en biologiese ouerskap wat 'n gemeenskaplike woning deel en wat saamgevoeg is deur bande van liefde, wat mekaar ondersteun en wat 'n gemeenskaplike identiteit deel.

By sekere Afrika gemeenskappe sluit die gesin dikwels die grootouers, ooms, tantes, niggies en nefies in (Haralambos, 1986:326). Daar word dikwels na hierdie gesin verwys as die "uitgebreide gesin" (Mills, Duvall and Miller, 1978:7). Hierdie soort gesin kom ook dikwels voor by sekere Oosterse gemeenskappe. Le Roux (1994:173) noem dat by die swart gemeenskappe in Suid-Afrika daar hoofsaaklik twee soorte gesinne voorkom, naamlik die kerngesin en die uitgebreide gesin. By die uitgebreide gesin is die vader hoofsaaklik in beheer van wat in die gesin gebeur. Daar word dus dikwels hierna verwys as 'n "patriargale opset" (Pistorius, 1976:54).

Die gesin is die eerste opvoedingsituasie waarin die kind hom/haar bevind. Volgens Giddens (1993:76-77) is die gesin die belangrikste sosialisering agent vir die kind. Hy meen verder dat die gesin basies 'n ekonomiese eenheid vorm. In Suid-Afrika word die struktuur van die gesin dikwels deur die ekonomiese faktore beïnvloed. Hierdie kan duidelik waargeneem word by die uitgebreide gesin, in die sin dat uitgebreide gesinne besig is om toe te neem en kerngesinne besig is om af te neem. Die rede hiervoor is dat mense as gevolg van die veranderinge in die ekonomie, hulle werk verloor, dit wil sê werkloosheid is besig om toe te neem. Die gevolg is dat gesinne bymekaar in trek om sodoende die ekonomiese druk te verlig.

In 'n gesonde gesinsituasie vind die kind byna alles wat nodig is vir sy/haar ontwikkeling. Die liefdevolle aanvaarding wat tot uiting kom in die gereelde en vanselfsprekende versorging waaruit die kind selfvertroue, 'n besef van eie waarde en waagmoed kweek. Dit is die voorbeeld van volwassenes wat die toekoms in haar/hom sigbaar maak. Ouers aanvaar die eerste verantwoordelikheid vir die kind se opvoeding en verskaf aan hom/haar daardie veiligheidsbeleving wat voorwaarde is vir sy/haar eksplorاسie van die wêreld (Pistorius, 1976:60).

As gevolg van die voortdurende veranderings wat daar in die samelewing voorkom, het daar veranderings by die gesin plaasgevind. Die gesinstruktuur het verander om in baie gevalle aan te pas by hierdie omstandighede (Hurlock, 1978:492).

Die samelewing beklemtoon die begrip "demokrasie" met die gevolg dat hierdie konsep 'n uitwerking het op die gesinsituasie. By die demokratiese gesin word die kind die geleentheid gebied om sy/haar eie besluite te neem. Volgens Pringle (1980:103) is die vryheid wat aan die kind gebied word om sy/haar eie besluite te neem deel van die proses om verantwoordelikheid aan die kind te leer. Hy noem

verder dat " the child who is denied opportunities to exercise responsibility will fail to develop a sense of responsibility for himself, for others or for material objects."

#### 7.4.1.1 **Gesinspatrone**

Daar is ander faktore wat 'n rol speel dat gesinspatrone verander, soos byvoorbeeld emansipasie van gesinslede, veranderinge in die samelewing, soos byvoorbeeld massifikasie, verstedeliking, bevolkingstoename en veranderinge ten opsigte van materiële welvaart. Die gesin word tot 'n mate deur hierdie faktore gedwing om hulle aan te pas by die omstandighede wat daar heers.

'n Verskynsel wat veral by moderne samelewings voorkom en veral in Suid-Afrika is dié van die enkelouergesinne. Volgens Olivier (1990:230) is daar ander benamings vir enkelouergesinne soos byvoorbeeld, 'broken families', 'parents without partners', 'mothercentered family' en 'onvolledige gesin'. Waar een van die ouers afwesig is, word die gesinstruktuur aangetas en kan die opvoeding in gedrang kom. Daar is verskeie faktore wat daartoe aanleiding gee dat enkelouergesinne ontstaan.

Harmse (1982:183) maak melding van verskillende soorte wanvorming wat by gesinne kan ontstaan. Hulle is die volgende: egskeiding, die afsterwe van een van die ouers of die langdurige afwesigheid van een van die ouers, gesinne wat buite die huwelik ontstaan sodat een ouer alleen die kind moet opvoed, ernstige siekte in gesinne, insluitende alkoholisme wat ernstige gevolge vir die sosiale stabiliteit en sosiale vorming van die kind inhou. Indien daar misdadige gedrag by óf die vader óf die moeder voorkom, kan dit nadelige gevolge vir die sosiale vorming van die kind inhou.

Suid-Afrika het een van dié hoogste egskeidingsyfers in die wêreld. Egskeidings is traumaties vir beide die ouers en die kinders. Die rede vir die hōe egskeidingsyfer in Suid-Afrika kan wees as gevolg van 'n totale afbreek in kommunikasie by gesinne (Bezuidenhout, 1998:14-15). Enkelouers ondervind geweldige probleme soos finansiële probleme, maatskaplike probleme (byvoorbeeld verlaagde lewenstandaard), sosiale probleme, affektiewe probleme, groter en ongedeelde verantwoordelikheid en probleme met die kinders, byvoorbeeld rakende gesag en dissipline (Viljoen, 1983:2). Hierdie probleme kan daartoe lei dat 'n problematiese opvoedingsituasie ontstaan. Die kinders wat van enkelouergesinne afkomstig is, ervaar gewoonlik aanpassingsprobleme.

Die ouer moet te alle tye aan die kinders die nodige ondersteuning en hulp verleen (Sonnekus red 1984:83). Geleenthede moet gereël word dat die kind saam met volwassenes van die teenoorgestelde geslag kan verkeer. Kontak met die ander familieledede moet behou word. Hierdie optrede gee die kind die gevoel dat hy/sy nie deur almal in die steek gelaat is nie, maar dat daar nog baie mense is wat omgee. Die interpersoonlike verhoudinge tussen die ouer en die kinders behoort gesond te wees en 'n ontspanne atmosfeer moet heers sodat die kind se affektiewe beleving nie geskaad word nie (Olivier, 1990:233).

#### 7.4.1.2 **Invloed van die gesin op die ontwikkeling van die kind**

Soos reeds genoem, het die gesin 'n groot invloed op die ontwikkeling van die kind. Die verskillende faktore wat reeds bespreek is, het aangetoon watter afwykings daar by gesinne kan voorkom. Die gevolge hiervan het 'n direkte invloed op die ontwikkeling van die kind en op die persoonlikheid van die kind. Volgens Schoeman (1990:171) is die kinders in 'n huisgesin onderworpe aan wettige ouerlike gesag en

mag. Vir die opvoeding van kinders binne gesinsverband hou die gesagsverband en die gemeenskapsverband besondere implikasiess in. Die saambindende solidariteitsgevoel binne 'n gesin stel die atmosfeer waarbinne kinders 'n gesonde emosionele ontwikkeling kan ondergaan. Hierdie standpunt sal deur middel van die volgende voorbeelde geïllustreer word. Daar sal verder geïllustreer word hoe kinders afkomstig uit die verskillende gesinstrukture baat sal vind by die voorgestelde interaktiewe model.

By die demokratiese gesin word daar geleenthede aan die kind gebied om op 'n verantwoordelike wyse self besluite te neem. Daar word dus die nodige vryheid aan die kind gebied vir selfontwikkeling. Die ouers ondersteun die kind in sy ontwikkeling en bied die nodige raad en ouerlike wysheid waar nodig. Daar is 'n balans tussen vryheid en verantwoordelikheid. Elke kind is 'n persoon op sy eie. Die uniekheid van die kind en die verskillende karaktertrekke van elke gesinslid word gerespekteer (Steyn et al, 1997:141-142). Hierdie verduideliking toon duidelik aan dat 'n kind wat afkomstig is uit 'n demokratiese gesin beter voorbereid is vir die volwasse lewe. Hierdie kinders sal makliker besluite kan neem. Hulle sal probleemsituasies beter kan hanteer. Hierdie kinders sal baat vind by die voorgestelde interaktiewe model omdat hulle binne 'n demokratiese opset hulle keuses kan beoefen.

Kinders afkomstig van 'n uitgebreide gesin het meer volwasse identifikasiefigure waarmee die kind hom/haar kan identifiseer (Pistorius, 1976:54). Daar is egter 'n nadeel by hierdie soort gesin, en dit is dat daar hoofsaaklik 'n patriargale situasie heers. Hiermee word bedoel dat daar nie aan die kind die vryheid gebied word om self besluite te neem nie omdat die pa alle besluite vir die gesin neem. Die pa is in beheer van alles wat in die gesin gebeur. Die kind word tot 'n mate die vryheid

ontneem om selfverantwoordelikheid te ontwikkel.

Hierdie kind sal in sy latere lewe nie maklik besluite neem nie. Die kind sal huiwerig wees om besluite te neem of die kind sal op ander persone aangewese wees om die besluite vir hom/haar te neem. 'n Kind afkomstig uit hierdie soort gesin sal nog altyd baat kan vind by die voorgestelde model, omdat daar ondersteuningsdienste sal wees om die nodige leiding te verskaf aan die kind wanneer besluite geneem moet word. In so 'n mate kan die kind meer verantwoordelikheid aanneem en leer om sy/haar eie besluite te neem.

Soos reeds genoem, ondervind die kind wat afkomstig is uit 'n enkelouergesin verskeie probleme as gevolg van die afwesigheid van een van die ouers. Die kind het slegs een volwasse figuur wat nagevolg kan word. Daar is reeds sekere maatreëls genoem om die kind in hierdie verband tegemoet te kom (Bezuidenhout, 1998:22-23). Daar is die mening dat kinders op 'n vroeë ouderdom reeds verantwoordelikheid moet aanleer omdat hulle tot 'n mate daartoe gedwing word. Die ander mening is weer dat kinders nie te vroeg reeds verantwoordelikheid moet aanvaar nie omdat dit hulle ontnem van die verskillende ontwikkelingsfases waardeur hulle moet gaan. Hierdie is egter 'n debateerbare aangeleentheid.

Kinders uit hierdie soort gesinne sal wel baat vind by die voorgestelde model omdat daar verskillende moontlikhede is waarvan gekies kan word. Byvoorbeeld, indien daar finansiële probleme heers, kan die kind deur middel van afstandsonderrig sy/haar studies voltooi terwyl hy/sy ekonomies aktief is. Daar is die moontlikheid van koöperatiewe onderrig waar daar tye is waar prakties by die werkplek gedoen word en in sekere gevalle vind daar dan besoldiging plaas. Die tendens is dat daar by alle geleenthede besoldiging behoort te wees vir hierdie tydperk wanneer die studente

hulle praktiese opleiding voltooi.

Soos bespreek is, het die gesin 'n belangrike invloed op die opvoeding van die kind en die gesin dien as 'n sosialiseringsagent vir die kind. Die mens is 'n sosiale wese. Dit is dus noodsaaklik dat daar genoegsame sosialisering is vir die kind om ten volle te kan ontwikkel (Hurlock, 1978:495).

#### 7.4.2

#### **Invloede uit die gemeenskap**

Saam met gemeenskapsinvloede sal die invloed van die massamedia bespreek word. Mense woon binne gemeenskappe en derhalwe oefen gemeenskappe 'n groot invloed op die ontwikkeling van mense binne daardie gemeenskappe uit. Gemeenskappe verskil van mekaar maar binne enige gemeenskap is daar sekere norme en waardes waaraan die lede binne die gemeenskap gehoorsaam moet wees. Gemeenskappe word binne samelewings aangetref. Volgens Du Plessis (1974:50) word die samelewing beskryf as alle menslike saamlewe en omvat dit alle gemeenskappe. Hy noem verder dat samelewing en maatskappy soms sosiologies as identies beskou word. Samelewing word as 'n wydlopende begrip afgegrens tot gemeenskap (Du Plessis, 1974:50).

Volgens Sonnekus (1984:77) word die kind opgevoed om 'n deelgenoot aan die samelewing te word en geleidelik by die samelewing in te skakel. Om 'n volwaardige deelgenoot van die samelewing te word, moet die kind egter voldoende kennis hê van die eietydse samelewing. Daar is dus sprake van sosiaal-maatskaplike beweeglikwording sodat die kind hom/haar in alle sosiale verbande sal kan handhaaf. Sonnekus gebruik dus die begrip "samelewing" en nie soseer die begrip "gemeenskap" nie. Die gemeenskap stel eise aan die lede binne die gemeenskap.



Perquin (1958:234) stel die eise van 'n ware gemeenskap pedagogies so, " Wil het doel der gemeenskap goed bereikt worden, dan moet de leden van een gemeenschap een geest van saamhorigheid, van samenvoelen en samewerken bezitten, die alleen in staat is om het werkelijke welzijn der lede te bevorderen". Binne enige gemeenskap behoort daar dus 'n gevoel van saamhorigheid te wees vir die voortbestaan van daardie gemeenskap. Binne 'n gemeenskap is daar belange wat gedeel word en wat belangrik is vir daardie gemeenskap.

Volgens Kellerman (1995:11) dui "gemeenskap" op die besondere wyse waarop mense binne 'n bepaalde groep lewe en werk. Hy noem verder dat die gemeenskap georden of gedifferensieer word in 'n wye reeks van instansies, organisasies, verenigings, klubs, belangegroepe en beroepsgroepe. Hierdie groepe is daar om die belange van die lede van die gemeenskap beter te kan dien. Landman (1994:3) verklaar "gemeenskap" as 'n interaktiewe netwerk van sosiale instellings en groeperings, elk met sy eie bestaanswyse en funksioneringsterrein.

By gemeenskapskolleges kom die begrip gemeenskap sterk na vore. Die behoeftes van die gemeenskap behoort te alle tye in aanmerking gebring te word wanneer daar besin word oor belangrike aangeleenthede wat die lewens van die lede van die gemeenskap sal beïnvloed. Onderwys binne enige bepaalde gemeenskap vind altyd binne 'n spesifieke sosiale konteks plaas (Kellerman, 1995: 12-13). Die gemeenskap bepaal tot 'n groot mate watter soort onderwys nodig is vir daardie spesifieke gemeenskap. Dit is dus noodsaaklik om eers 'n analise van die behoeftes van die gemeenskap te maak voordat daar 'n spesifieke program in die onderwys geïmplementeer word. Volgens Le Roux (1998:14) hou die visie van gemeenskapskolleges verband met die behoeftes van die gemeenskap.

Die invloed van massamedia word dikwels onderskat in die sin dat daar nie altyd besef word nie dat die massamedia tot 'n groot mate die lewens van mense beïnvloed. Higgs (1997:160) noem dat dit veral die kritiese teoretici is wat die invloed van die massamedia op die denke van mense benadruk. Die kritiese teorie is van mening dat mense se leefwyse tot 'n groot mate beïnvloed word deur die massamedia. Die voorbeeld van advertensies wat sekere kommoditeite aantreklik maak en die mense tot so 'n mate beïnvloed dat hulle tot die slotsom kom dat hulle nie sonder sekere kommoditeite kan klaar kom nie. Die invloed is tot so 'n mate dat mense hulle status wil verbeter. Een van die maniere om hulle status te verbeter is om verder te studeer. Daar behoort dus vir hulle die geleenthede geskep te word om hulle studie te verbeter sodat hulle status kan verbeter. Dit is egter 'n debateerbaar of dit wel so is.

#### 7.4.3 **Kulturele verskille**

Volgens McKay (1995:150) is die probleem om kultuur te omskryf wel daarin geleë dat kultuur die vermoë het om sosiale groepe of klasse beide te verenig en te verdeel. Daar word verder genoem dat kultuur sterk ideologiese afmetings aangeneem het. Volgens Higgs (1997:134) was vorige regerings in Suid-Afrika van mening dat daar 'n basiese verband tussen opvoeding en kultuur is. Louw (1983:8-9) noem dat kultuur nie bloot die geestelike en materiële aktiwiteite van die mens in die algemeen is nie, maar dat dit die skeppende aktiwiteite is van 'n bepaalde gemeenskap met 'n spesifieke lewensopvatting.

Le Roux (1998:4) definieer kultuur soos volg: "The universal, distinguishing characteristics, symbols and acquired aspects of a particular human society. Material culture includes objects, technology and the arts, whereas non-material culture refers to language and other symbols, knowledge, skills, values, religion and customs." Hy

vereenvoudig dit soos volg: kultuur is die somtotaal van hoe ons leef en wat dit is, onderskei ons van ander, dit is wat ons as belangrik beskou (waardes), wat ons aanvaar as die waarheid (geloof) en hoe ons glo ons dit behoort te doen (norme).

Dit is dus noodsaaklik dat die kind as lid van 'n bepaalde kultuurgemeenskap nie net die kultuur van daardie gemeenskap sal leer nie, maar dat die kind vir hom/haar daarmee sal vereenselwig, dit toe-eien en uitleef.

Wanneer omgewings redelik stabiel is, mag kulture voortbestaan vir lang periodes maar merkwaardige veranderings in die omgewing mag aanleiding gee tot veranderings in die kultuur. Daar is dus 'n konstante interaksie tussen lede van 'n gemeenskap en die kultuur wat hulle geërf het en wat hulle oordra aan hulle kinders. Hy noem verder dat ons geskok word wanneer ons buite ons kultuur beweeg en uitvind dat ander mense dinge verskillend doen. Higgs (1997:135) noem dat opvoeding en kultuur verband hou met mekaar en dat opvoeding makliker sal wees indien die kind in sy/haar eie kultuur opgevoed kan word. So 'n opvoeding sal die kind help om vertrouwd te word met die norme en waarde van sy/haar eie kultuur. Dit is wel moontlik dat 'n kind opgevoed kan word by 'n instansie wat nie deel is van sy/haar kultuur nie. Dit is hier waar ons gewoonlik in aanraking kom met 'n multikulturele opset.

Die aangeleentheid van die konsep "multikulturele" en wat nou eintlik daarmee bedoel word, behoort ondersoek te word. Taylor beskryf in *Focus Forum* (1998:16) multikulturele as die 'politics of difference'. Dit is die strewe na erkenning vir die eiesoortigheid en uniekheid van en die soeke na gelyke regte vir etniese, godsdienstige, rasse- en seksueel-gedefinieerde groepe. Multikulturele bevorder die idee dat meervoudige kulture en groepe binne, buite en rondom die meeste gebiede

bestaan. Möller (1998:20) noem dat "multikulturele" gedefinieer kan word as " the belief that there is no one right way to live, there is not one set of cultural practices that is predetermined as a superior way to be".

Volgens Le Roux (1998:16) kan die mense van Suid-Afrika gesien word as 'n kulturele kaleidoskoop of etniese mosaïek en dus kan die Suid-Afrikaanse gemeenskap derhalwe as multikultureel gekenmerk word. Etniese, kulturele, godsdienstige en ander groeperinge behoort as boustene van die groter geheel beskou te word. Le Roux (1998:5) noem dat binne 'n multikulturele samelewing soos in Suid-Afrika behoort die oordrag van kultuur, as 'n taak van die skool die multikulturele aard van die gemeenskap te kan reflekteer. Hy noem verder dat multikulturele onderwys 'n besondere opvoedkundige verskynsel is wat aanleiding gee tot verskillende persepsies en betekenisse by navorsers.

Binne 'n multikulturele samelewing is daar groepe met verskillende identiteite. Daar is ook meerderheids- en minderheidsgroepe. Die probleem van die regte van minderhede binne 'n samelewing was nog altyd 'n probleem (Bornman, 1998:19). Daar is nog nie riglyne ontwikkel waarvolgens aan alle lede van minderheidsgroepe die reg verleen kan word om instellings daar te stel wat namens hulle besluite kan neem oor sake wat vir die behoud van hulle eiesoortige identiteit van belang is nie. Daar bestaan 'n mate van onduidelikheid oor die omskrywing van minderheidsgroepe, die tipe beskerming waarop minderheidsgroepe kan aanspraak maak en die stappe wat hulle kan neem om hierdie beskerming te kan opeis.

Binne groepverband kan hierdie situasie soms tot konflik aanleiding gee (Bornman, 1998:20-21). Die individu kan dan direk betrokke raak en daardeur beïnvloed word. Dit is dus die verantwoordelikheid van die onderwysers wat besig is om multikulturele klasse te onderrig om die konseptuele paradigma verskuiwing deel van

hulle harte en verstand te maak wanneer hulle besig is met onderrig (Le Roux, 1998:16). Die probleem is verder dat die meeste onderwysers in Suid-Afrika opgelei is om te onderrig binne 'n monokulturele konteks en hierdie omstandigheid bemoeilik die situasie tot 'n mate. Hulle is dus nie ten volle voorberei om multikulturele onderwys te implementeer nie. Dit is dus noodsaaklik dat alle opvoeders wat betrokke is by formele opvoeding toegerus moet word met kennis en vaardighede om leer binne 'n multikulturele konteks te kan inisieer en te fasiliteer.

Hierdie toon duidelik dat daar dus verskillende onderrigmodusse behoort te wees om aan die konsep van kultuur en multikultureel te voldoen. Die studente met verskillende kulturele agtergronde het dan 'n keuse.

#### 7.4.4

#### **Invloed van die portuurgroep**

Die portuurgroep is veral belangrik by studiegroepe en hierdie sal duidelik aangetoon word by 'n latere bespreking in die hoofstuk. Die aard van afstandsonderrig en koöperatiewe onderrig noodsaak dat groepe saamwerk aan projekte en vir onderlinge ondersteuning. Dit is om hierdie redes onder andere dat die rol van die portuurgroep bespreek word, want dit hou direk verband met die interaktiewe model wat in die proefskrif ontwikkel word. Die portuurgroep speel 'n belangrike rol in die verkryging van 'n eie identiteit by die kind. Die portuurgroep speel 'n belangrike rol veral tydens adolessensie. Die portuurgroep kan 'n positiewe sowel as 'n negatiewe invloed uitoefen op die ontwikkeling van die kind (Bezuidenhout, 1998:115). In feitlik elke kultuurgroep is daar 'n sterk ooreenstemming met die adolessent en die gewoontes wat deur die portuurgroep geopenbaar word. Die kind wil graag deel wees van 'n portuurgroep en wil konformeer met die portuurgroep, die kind wil dus nie afwyk of as 'n uitgeworpene bestempel word nie.

Volgens Rowntree (1981:212) word portuur beskryf as mense wat gelyke status beklee, byvoorbeeld klasmaats, kinders van dieselfde ouderdom of studente wat op dieselfde vlak van akademiese bekwaamheid is. Portuur kan ook beskou word as 'n persoon van dieselfde rang, vermoë of kwaliteite van 'n ander wat sy gelyke is. Portuurgroep kan beskou word as 'n groep met sy eie waardes en norme. In die proses van sosialisering tydens veral die middel kinderjare speel maats en die portuurgroep 'n belangrike rol.

'n Ondersoek na die invloed van die portuurgroep toon aan word dat die portuurgroep beide 'n positiewe en 'n negatiewe invloed kan hê op die ontwikkelingsproses van die kind (Monteith, 1988:99). Die soort portuurgroep en die aard van die portuurgroep bepaal grootliks wat die invloed daarvan op die sosiale ontwikkeling van die kind sal wees. Aanvaarding deur 'n portuurgroep bevorder kinders se sosialisering deurdat dit 'n mate van onafhanklikheid van die ouers bewerkstellig en so tot die ontwikkeling van selfstandigheid bydra. Ondersoek sal ingestel word na beide die positiewe en die negatiewe invloed van die portuurgroep op die ontwikkelingsproses van die kind.

#### **Die positiewe invloede van die portuurgroep is die volgende:**

- Kinders leer om minder egosentries te wees en hulself vanuit 'n ander se oogpunt te sien. Hulle leer om makliker te sosialiseer.
- Sommige kinders ontwikkel 'n groter mate van gewildheid in die portuurgroep en hierdie gewildheid kan aanleiding gee tot die ontwikkeling van sterker leiereienskappe by die kind self en die kind verkeer meer sosiaal.
- Wanneer kinders deur hul portuurgroep aanvaar word en sodoende kan ervaar dat hulle sosiaal aanvaarbaar is, skep dit 'n gevoel van eiewaarde by

kinders - 'n gevoel van eiewaarde is belangrik vir die mens se selfkonsep.

- Die groep bied aan die kind wat probleme in sy/haar verhouding met sy/haar ouers ervaar, 'n warm vriendskaplike kameraadskap wat aan hom/haar 'n gevoel van veiligheid, aanvaarding en begrip bied.

### **Negatiewe invloede van die portuurgroep**

- Die negatiewe elemente van die portuurgroep manifesteer onder meer in die oormatige rigiditeit en eise om konformiteit wat aan die kind as lid van die groep gestel word.
- 'n Kind kan onder groepdruk aan aktiwiteite deelneem wat ongewens of onwettig is en wat die kind se persoonlikheidsontwikkeling eerder benadeel as bevoordeel (Bezuidenhout, 1998:115).
- Indien die invloed van die portuurgroep deur die ouers afgekeur word, kan konflik met die ouers ontstaan. Die groep kan waardes beklemtoon wat nie vir die volwasse lewe geld nie (Monteith et al, 1988:102- 103).

Die voordele en die nadele van die portuurgroep is 'n aanduiding dat dit wel belangrik is om aan 'n portuurgroep te behoort, maar dat daar nie te veel konformiteit moet wees nie. Die samestelling van die portuurgroep en die waardestelsel wat deur die groep openbaar word sal tot 'n groot mate bepaal watter invloed deur die groep uitgeoefen word. Portuurgroepe kom by die studente van alle opvoedinginstansies voor. Die geaardheid van die mens is so dat mense daarvan hou om in groepe te sosialiseer. Daar word dikwels studiegroepe gestig wat mekaar ondersteun gedurende die studietydperk.

Studente wat deur middel van afstandsonderrig studeer, stig dikwels sulke studiegroepe indien daar 'n groep studente van een plek dieselfde kursus doen. Daar is dikwels navrae deur studente vir adresse van medestudente sodat hulle hierdie studiegroepe kan stig. Die studente ondersteun mekaar en dikwels ontwikkel daar hegte vriendskappe. Veral by afstandsonderrig is ondersteuning van kardinale belang omdat mense dikwels eensaam kan raak en dan word hulle mismoedig. Dit is ook as gevolg van die skeiding en afstand tussen dosent en student.

Studente by residensiële opvoedingsinstansies is geneig om met hulle portuurgroep idees uit te ruil. Hulle voel dat hulle idees kan uitruil en dikwels wanneer daar te veel werk is kan hulle die werk verdeel en dan later alles saamvoeg. Hulle gebruik dikwels hulle portuurgroep as 'n klankbord om te sien of hulle idees wel van toepassing sal wees. Die portuurgroep dien in hierdie opsig as ondersteuningsbron vir hulle in hulle studies. Daar kan dus opgelet word dat die portuurgroepe tydens die studiejare 'n invloed uitoefen op die studente en dat hulle studiegewoontes grootliks deur die portuurgroep beïnvloed word. Daar is dikwels kompetisie tussen lede van die portuurgroep en hierdie kan tot 'n groot mate die sukses van hulle studies bepaal. Hulle moedig mekaar dikwels aan en dit gee hulle meer deursettingsvermoë. Hulle leer om in groepe saam te werk en dit kan hulle in hulle latere beroepslewe help om met ander mense saam te werk. Hulle leer sekere vaardighede aan wat bevorderlik is vir goeie menslike verhoudinge.

Vroëer in die hoofstuk is die verskille tussen die tradisionele leerder en die nie-tradisionele leerder aangetoon. Daar sal nou verduidelik word hoe hierdie van toepassing is op hierdie studie.



## 7.4.5

**Hoe leer plaasvind by die tradisionele- en by die nie-tradisionele leerder**

Verskillende mense het verskillende begrippe oor wat leer nou eintlik behels. Wanneer die man op straat gevra word wat hy/sy verstaan onder die konsep "leer" sal hy/sy blykbaar verskil van wat die opvoedkundiges onder die konsep verstaan. Baie van hulle sal 'n verduideliking verskaf soos hulle dit ondervind het op skool. Hulle verstaan dat leer hoofsaaklik plaasvind by skole en ander opvoedkundige instansies. Leer is slegs van toepassing vir studente of leerlinge en die opvoeders of onderwysers inisieer die leerproses deur middel van hulle onderrig (Rebel, 1996:45).

Volgens Avenant (1986:3) beskou Watson en Thorndike leer as die vorming van assosiasies met stimuli wat op die sintuie 'n uitwerking het. Ondersteuners van hierdie teorie is van mening dat leer kan plaasvind deur die assosiëring van name van vreemde onderwerpe, plekke en gebeurtenisse met die van bekende objekte.

Daar is 'n ander skool opvoedkundiges wat leer beskou as die bevrediging van behoefte of impulse (Avenant, 1986:4). Paulo Freire het weer gekonsentreer op die probleemstellende metode. Hierdie metode word grootliks gebruik by Kurrikulum 2005. Hieruit kan afgelei word dat verskillende opvoedkundiges oor die jare verskillende konsepte ontwikkel het oor wat leer nou eintlik is.

Rebel (1996:44) noem dat daar onderskei kan word tussen twee "velde" van leer naamlik :

- die verwerwing van spesifieke kwalifikasies ten einde spesifieke take en verwagtinge te verwesenlik
- die geleidelike verwerwing van vaardighede in sekere relatief groot gebiede binne die opvoedkundige veld.

Die verskillende leerders sal binne hierdie twee kategorieë van leer kan inpas. Die tradisionele leerder sal hoofsaaklik by die eerste kategorie soos dit hier aangedui is, inpas, terwyl die nie-tradisionele leerder by die eerste en by die tweede kategorie kan inpas afhangende van omstandighede en die behoeftes van die leerder op daardie stadium.

Die vergelyking tussen die tradisionele en die nie-tradisionele leerder toon nie net die verskille tussen die verskillende leervorme aan so ver as wat dit die rol van die leerder se gedrag affekteer nie, maar dit toon ook die radikale verskillende leerkonsepte van die alternatiewe leerder aan wat die opvoedkundige instansies soos skole, teknikons, kolleges en universiteite op nie-tradisionele wyses betree. Hulle word nie toegang verleen tot hierdie instansies volgens die hoofstroom nie maar op nie-tradisionele wyses.

Om die nie-tradisionele leerder te akkommodeer behoort daar dus onderrigmodusse daargestel te word om in die behoeftes en in die verskillende omstandighede van hierdie leerders te voorsien. Die onderrigmodus behoort dus die omstandighede van hierdie leerders te komplementeer. Afstandonderrig het hierdie rol oor die jare in 'n groot mate vervul. Kōoperatiewe onderrig voorsien in die behoeftes deurdat daar vir die praktiese sowel as die teoretiese opleiding voorsiening gemaak word. Wanneer afstandsonderrig en kōoperatiewe onderrig gekombineer word kan dit as 'n dubbele rol dien om in die behoeftes van hierdie leerders te voorsien.

Volgens Calitz (1985:58) is daar sekere beperkinge by die formele onderwysstelsel. Dit pas te stadig by nuwe kennis en veranderde eise aan, dit is te abstrak en teoreties en is minder leerdoeltreffend. As gevolg van hierdie beperkinge in die formele onderwysstelsel, tree die nie-formele onderwys sterker op die voorgrond en vorm dit

'n uiters noodsaaklike komponent van die onderwys, veral omdat daar so 'n groot leemte tussen die kind se leefwêreld en sy/haar leerwêreld bestaan en ook onder andere omdat 'n hoër frekwensie van beroepswisseling andersoortige beroepsvaardighede van die werknemer verg (Laubscher, 1993:92).

Daar behoort genoegsame ondersteuning te wees tydens die leerproses en hierdie proses behoort op 'n individuele basis te geskied sodat dit kan aanpas by die leerpotensiaal en die leervaardighede wat die individu ontwikkel het. Moderne demokratiese gemeenskappe benodig burgers wat kenmerke toon wat by die nie-tradisionele leerder aangetref word. Hierdie kenmerke is aktiewe, verantwoordelike selfgerigte burgers wat sover moontlik hulle eie inisiatief gebruik en wat professionele werk met buigzaamheid kombineer. Hulle maak die ideale burgers en strek tot voordeel van die gemeenskap.

## 7.5

### **Antropologies-agogiese essensies wat van toepassing is by hierdie studie.**

Volgens Oberholzer en Greyling (1981:23-28) blyk uit 'n ontologies-antropologiese ondersoek oor die mens dat die mens se bestaan 'n bestaan in verhoudings is. In die agogiese wetenskappe val die klem op hierdie verhoudingsbestaan en in die besonder op die rol van "**agein**" in hierdie bestaan. Die begeleidingsgebeure word so in 'n verhouding tussen mense van verskillende leeftye voltrek. Dit geld vir die periode van die kindheid, die pedagogiese, sy begeleiding deur 'n volwassene, die jeug of die voorvolwassenheid gedurende die volwassenheid, die andragogiek (sy begeleiding deur 'n volwassene) en die hoë ouderdom, die gerontagogiese (begeleiding van die bejaarde).

**Agein**, wat begeleiding beteken, kom voor in die terme pedagogiek, andragogiek en

gerontagogiek. Dit gaan in elkeen van hierdie situasies om 'n modus van menswees wat gekoppel is aan begeleiding (Greyling, 1976:22). Agogiek is die wetenskappe van die agogiese en reflekteer die onderskeie wetenskappe wat oor die ageinsbelewing handel. Die term "agogies" dui op die "medesynsgemoedheid, wedersydse aangewesenheid en wedersydse afhanklikheid; dit verklank koëksistensie as onsheid, as noodhebbendheid aan mekaar" (Oberholzer, 1979:25).

Kennis van hierdie begrippe is belangrik om te verstaan hoe afhanklik die mens van begeleiding tydens die opvoedingsproses is. Dit is belangrik om die volwasse leerder te verstaan en te begryp. Die behoeftes van die nie-tradisionele leerder word tot 'n mate deur die begeleidingsfunksie beïnvloed. Die mens is wedersyds afhanklik van mekaar. Hierdie waarheid blyk uit 'n eg menslike verskynsel wat spruit uit die mens se basiese (of ontologiese) nood as mens (Du Plessis, 1996:55).

By die mens is daar sekere hunkeringe aanwesig. Oberholzer en Greyling (1981:88) beskryf dit soos volg: "hunker beteken om te verlang, te wil ervaar, 'n vervulling te smaak, te wil weet, te smag en te dors na sekerheid en gemoedsvrede." Die hunkering kom voort uit die belewing van onsekerheid en onrus aangaande ons eksistensiële gemoedheid met ons onvoltooide menslike werklikheid. Hieruit blyk dat die mens hunker na kennis wat sekere behoeftes by die mens sal vervul. Daar kan dus lewenslange leer of ope leer by die mens plaasvind om die hunkering na kennis, wat by die hele lewe van die mens voorkom te bevredig.

Ope leer verwys ook na die modusse van toegang (Holmberg, 1989:17). Holmberg (1989:17) verklaar dat "open learning is a principle or philosophy which safeguards structural changes to ensure that instruction will be 'open' with respect to place, time, content of learning, mode of learning and assessment". Daar is 'n verdere

verduideliking van die begrip **ope leer** en dit is dié van Paine (1989:ix) wat noem dat "open learning is both a process which focusses on access to educational opportunities and a philosophy which makes learning more client and student centred. It is learning which allows the learner to choose how to learn, when to learn and what to learn as far as possible within the resource constraints of any education and training provision."

Hieruit kan afgelei word dat daar geleenthede vir die studente geskep behoort te word waar daar aan hierdie vereistes van die studente voldoen kan word. Die beleid van die opvoedkundige instansies moet dus tot 'n mate aangepas word om toegang te verleen aan hierdie behoeftes wat deur ope leer daargestel word. Hierdie is nie altyd so maklik nie, omdat sekere instansies sekere reëls en maatreëls het wat deur Onderwysdepartemente voorgeskryf word en waaraan hulle moet voldoen. Daar behoort egter 'n mate van buigbaarheid te wees. Die instansie moet so ver as moontlik maatreëls tref om by die behoeftes van die studente aan te pas. Indien daar 'n verskeidenheid van onderrigmodusse is, het die studente wel 'n keuse.

Die mens leer om waar te neem, nie net as ontvanger nie, maar as kennende en bewuste subjek om aan sy hunkeringe uiting te verleen. Volgens Louw (1981:56-57) handel dit om die waarneming van sosiale, politieke en ekonomiese teenstellings of teenstrydighede en om ooreenkomstig teen die onderdrukkende elemente van die sosio-kulturele werklikheid handelinge te loods. Die onderwyser moet verskillende moontlikhede daarstel om aan die hunkeringe van die leerlinge en die studente te voldoen.

Paolo Freire (1983:13-15) doen voorspraak vir die geletterdheid van volwassenes. Freire noem verder dat die bereiking van geletterdheid sterk gekoppel word aan taal.

Taal en werklikheid gaan hand aan hand en mense het gouer leer lees en skryf indien die probleme van geletterdheid geïdentifiseer word met probleme van politieke en ekonomiese aard. Freire sien werklike onderrig as gemoeid met beide die mens se persoonlike verhoudings en die onrustige, ongeduldige, deurlopend, hoopvolle ondersoek wat die mens in die wêreld met die wêreld en met sy medemens onderneem (Freire, 1983:15).

Die gemeenskap waarin die mens hom/haar bevind, sal tot 'n groot mate die onderrig en die leermetodes bepaal. Freire het grotendeels gewerk in derde wêreldse gemeenskappe (Freire, 1983:14). Die essensies wat belangrik is by die opvoedingssituasie, is hoofsaaklik dié van opvoedkundige begeleiding en dit maak baie staat op menslike ondersteuning.

## 7.6

### Samevatting

In hierdie hoofstuk is ondersoek ingestel na leerders wat moontlik baat sal vind by die interaktiewe model. 'n Ontleding is gemaak van die gesinsfaktore, kulturele invloede en gemeenskapsinvloede. Die gevolgtrekking kan gemaak word, dat hierdie faktore wel 'n invloed het, wanneer die leerling/studente samestelling van 'n opvoedingsinstansie wat by die interaktiewe model betrokke is, bespreek word.

## HOOFSTUK 8

### 'n EVALUERENDE SAMEVATTING EN RIGLYNE TER VERBETERING VAN DIE BESTAANDE ONDERWYSVOORSIENING

#### Inhoud

8.1	Inleiding	241
8.2	Evaluering van die interaktiewe model	243
8.2.1	Opvoedkundige kriteria	243
8.2.1.1	Normatiwiteit	244
8.2.1.2	Aanvaarding	245
8.2.1.3	Gesagsleiding	246
8.2.1.4	Steungewing	247
8.2.1.5	Ontmoeting	248
8.2.1.6	Toekomstigheid	249
8.2.2	Sosiale kriteria	250
8.2.2.1	Menswaardigheid	251
8.2.2.2	Singewing aan bestaan	252
8.2.3	Ekonomiese kriteria	253
8.2.3.1	Finansiële aspekte	253
8.2.3.2	Effektiwiteit	256

8.2.4	Demokratiese kriteria	256
8.2.4.1	Gelykheid en respek vir menseregte	257
8.2.4.2	Verdraagsaamheid	259
8.2.4.3	Vryheid en verantwoordelikheid	260
8.3	Voorstelle vir die implementering van die interaktiewe model	261
8.3.1	Beleidsdokumente en die interaktiewe model.	262
8.4	Die ontwikkeling van 'n prototipe	266
8.4.1	Prototipe vir 'n pluskursus soos geïllustreer deur die Nasionale Hoër Diploma: Onderwys: Tegnies	268
8.4.1.1	Toelatingsvereistes	268
8.4.1.2	Leerplan	269
8.4.1.3	Fooie verbonde aan die kursus	270
8.4.1.4	Tydsduur van kursus	271
8.4.1.5	Organisatoriese faktore	271
8.4.1.6	Implementering van die kursus	272
8.4.2	Prototipe vir 'n geïntegreerde kursus soos geïllustreer deur die Senior Primêre Onderwysdiploma	273
8.4.2.1	Toelatingsvereistes	273
8.4.2.2	Leerplan	274
8.4.2.3	Fooie verbonde aan die kursus	275
8.4.2.4	Tydsduur van kursus	276



8.4.2.5	Organisatoriese faktore	277
8.4.2.6	Implementering van die kursus	277
8.4.3	'n Gemeenskapskollege prototipe	278
8.5	Aanbevelings	280
8.6	Samevatting	282

## HOOFSTUK 8

### 'n EVALUERENDE SAMEVATTING EN RIGLYNE TER VERBETERING VAN DIE BESTAANDE ONDERWYSVOORSIENING

#### 8.1 Inleiding

In die voorafgaande hoofstukke is daar 'n analise gemaak van afstandsonderrig, koöperatiewe onderrig, gemeenskapskolleges en die ontwerp van kriteria waaraan die model gemeet sal word. 'n Model is ontwerp om te toon hoe hierdie verskillende onderrigmodusse as 'n geheel fungeer. 'n Analise van moontlike leerders wat baat sal vind by die verskillende onderrigmodusse is gemaak. In hierdie hoofstuk sal daar dus ondersoek ingestel word na die moontlikhede van praktiese implementering van die interaktiewe model. Die vraag wat ontstaan, is of die beleidsdokumente soos die **Witskrif van 1995, 1996 en 1997**, die verslag van die **National Committee on Further Education** en die dokument in verband met Hoër onderwys genoeg ruimte bied vir die implementering van die interaktiewe model. Die Suid-Afrikaanse Skole Wet moet in gedagte gehou word omdat hierdie wet beleid vir toelating, taal, kommunikasie, befondsing, 'n kode van gedrag vir leerders en beheerliggame beskryf (Govender, *et al*, 1997:5).

Volgens die **Committee of College Education Rectors of South Africa CCERSA** (1998:3) het daar die afgelope tyd verskillende beleidsdokumente in verband met onderwys en opleiding verskyn. Van die mees relevante beleidsdokumente wat verskyn het, is:

ANC Policy Framework for Education and Training, 1994; National Education Policy Investigation Report (NEPI), 1993; Onderwys Witskrifte van 1995, 1996 en 1997.

'n Hele aantal navorsers het 'n beroep gedoen op die hervorming en herontwerp van onderwys vir die doel om die kwaliteit van onderwys en opleiding te verbeter. Voorgestelde ontwikkelings inisiatiewe in hierdie verband is aan die hand gedoen. Le Roux (1998:10) meld in die verband dat onderwysopleiding kwalifikasies tot op hede beheer was deur die Nasionale Departement van Onderwys. Hy meld dat daar nou 'n paradigma verskuiwing sal wees in die sin dat onderwysopleiding kwalifikasies sal beweeg vanaf die **Committee for Teacher Education Policy (COTEP)** na die **South African Qualifications Authority (SAQA)** en die **National Qualification Framework (NQF)**. Hierdie is liggame wat in die lewe geroep is om die standaarde van onderwys te beheer. Hierdie beheerliggame speel 'n belangrike rol by die implementering van enige kursus by enige opvoedingsinstansie.

Daar sal verder in hierdie hoofstuk 'n evaluering gedoen word van die interaktiewe model aan die hand van reeds geformuleerde kriteria. Hierdie kriteria is in hoofstuk 6 geformuleer. In hierdie hoofstuk sal daar slegs 'n evaluering gedoen word sonder om die kriteria verder te definieer. Daar sal voorstelle gedoen word vir die implementering van die interaktiewe model. Aanbevelings in verband met onderwys sal gemaak word en daarna sal sekere gevolgtrekkings gemaak word.

As gevolg van die inkorting van besteding aan onderwys is instansies genoodsaak om maatreëls te tref om op alternatiewe maniere onderwys aan te bied. Van Zyl (Edge, 1996:29) beveel aan dat daar verskillende, toepaslike onderwysmodelle daargestel behoort te word, wat die uitbreiding van afstandsonderrig leergeleenthede moontlik

maak, omdat die konvensionele manier waarop studente aan tersiêre residensiële opvoedingsinstansies onderrig word, een van die duurste metodes is. Hy noem verder dat tegnologie en in besonder rekenaars, televisie en sateliet 'n integrale deel moet vorm van hierdie modelle. Wanneer hierdie nuwe modelle in werking gestel word, kan dit instansies baie geld bespaar.

## 8.2 **Evaluering van die interaktiewe model**

'n Evaluering sal nou gedoen word aan die hand van opvoedkundige, maatskaplike, ekonomiese en demokratiese kriteria wat reeds in hoofstuk 6 geformuleer is. 'n Evaluering is noodsaaklik in die sin om die wetenskaplike fundeerdheid van die interaktiewe model te toets.

### 8.2.1 **Opvoedkundige kriteria**

Brezinka (1992:40-41) verduidelik opvoeding soos volg, "education is defined as those actions through which human beings attempt to produce lasting improvements in the structure of the psychic dispositions of other people, to retain components they consider positive or to prevent the formation of dispositions they regard as negative." Hy aanvaar kennis, vaardighede en bevoegdhede en die opbou van 'n goeie karakter as aanvaarde doelstellings van opvoeding. In die **Onderwys Witskrif** (RSA, 1997:9) word daar genoem dat opvoeding 'n noodsaaklike, belangrike aktiwiteit is by enige moderne samelewing. Daar word verder genoem dat die uitdaging in Suid-Afrika vandag is om te verseker dat opvoeding daarin kan slaag om die hele bevolking se kreatiewe en intellektuele energie te kan stimuleer en te kan rig. Hierdie is 'n aanduiding van die belangrikheid van opvoeding by die vooruitgang en voortbestaan van die samelewing. In die **Onderwys Witskrif** (RSA, 1995:15) word daar genoem

dat onderwys en opleiding noodsaaklike elemente is vir die ontwikkeling van die menslike potensiaal. Dit is weereens 'n aanduiding is van hoe belangrik dit is dat onderwys en opleiding in noue samewerking met mekaar behoort te geskied.

#### 8.2.1.1 Normatiwiteit

Opvoeding geskied altyd in ooreenstemming met norme en waardes en is nou verbonde aan mekaar. Volgens Van Rensburg, Landman en Bodenstein (1994:155) word die opvoedingsgebeure deur waardes en norme onderlê, beheer en gerig. Die studente by opvoedkundige instansies behoort 'n gesonde waardestelsel te openbaar. Die Suid-Afrikaanse Skole Wet in die **Onderwys Witskrif** van 1996, bepaal 'n kode van gedrag vir studente. Wanneer studente by enige opvoedinginstansie registreer is hulle onderworpe aan 'n kode van gedrag van daardie spesifieke instansie. Om te verhoed dat studente hulle skuldig maak aan wangedrag behoort instansies wat op die interaktiewe model gebaseer is 'n kode van gedrag in werking te stel.

Studente wat betrokke is by afstandsonderrig en koöperatiewe onderrig is aan sekere norme onderhewig wat sal bepaal of hulle 'n sukses van hulle studies sal maak. By afstandsonderrig geld daar norme soos verantwoordelikheid en bedagsaamheid, veral omdat studente grootliks op hulle eie aangewese is vir hulle tuisstudies. Gous (1995:44-45) meld dat beide die student en die dosent aan norme onderhewig is vir die suksesvolle voltooiing van die studies van die student. By koöperatiewe onderrig heers daar norme wat by die werk etiek van toepassing is sowel as norme wat geld by die opvoedingsinstansie waar die student besig is met sy/haar studies.

In enige samelewing heers daar bepaalde norme en waardes wat aanvaarbaar is vir daardie spesifieke gemeenskap (Du Plessis, 1974:60). Dit is veral by die

gemeenskapskollege waar norme wat deur daardie spesifieke gemeenskap bepaal is, van toepassing is. Van die norme is dié van verantwoordelikheid en stiptelikheid. Hierdie is veral by die inhandiging van studiemateriaal noodsaaklik en om te verseker dat hulle hou by 'n spesifieke studieprogram. Afstandsonderrig, koöperatiewe onderrig en gemeenskapskollege ondervind hulle eie probleme met die beheer en toepassing van die bepaalde norme. Dit hang egter af van die dosente en die studente om te verseker dat die bepaalde norme wat wel van toepassing is tot sy volle reg geskied by die opvoedingsinstansie.

#### 8.2.1.2 **Aanvaarding**

Aanvaarding van verantwoordelikheid en die andersheid van die verskillende onderrigmodusse sal 'n bepalende rol speel of studente wel 'n sukses van hulle studies sal maak. Dosente behoort hul pligte met betrekking tot aanvaarding van verantwoordelikheid te kan aanpas by die verskillende onderrigmodusse. Elke onderrigmodus het sy eie dinamika. Aanvaarding behoort dus by die dosente van deurslaggewende rol te wees. Hulle sal die andersheid van elke onderrigmodus moet kan aanvaar en verwerk. Aanvaarding beteken ook dié aanvaarding deur dié opvoedingsinstansie en die opvoeder vir die verantwoordelikheid van die student.

Volgens **Die Burger** (1998-05-27:12) is onderwys en opleiding deurslaggewend vir Suid-Afrika se groei en ontwikkeling om 'n beter toekoms vir al sy mense te skep. Massa onderwys het 'n noodsaaklikheid geword. Du Plessis (1997:12) noem verder dat in die huidige vernuwende denke aangaande onderwys hervorming die aandag wat aan die integrering van onderwys, opvoeding en opleiding gegee word opvallend is. Opleiding is nie teenstrydig met opvoeding nie; dit dien eerder as aanvulling en voortsetting van opvoeding.

'n Studie van afstandsonderrig toon aan dat afstandsonderrig wel aan die kriterium van aanvaarding kan voldoen. Afstandsonderrig bied dus aan hierdie mense 'n ander manier van studie om hulle studies te voltooi (SAIDE, 1998:8). Die logistiek eie aan afstandsonderrig en die fisieke verwydering tussen dosent en inrigting aan die een kant en leerder aan die ander kant, rig wel 'n uitdaging waarvan die dosent bewus moet wees en waarvoor hy/sy voorsiening moet maak.

Volgens Moore (1996:18) maak koöperatiewe onderwys dit moontlik dat die werkplek tot by die teknikon gebring kan word waar die studiesentrums die opleidingsentrums word van groot maatskappye. Die Nasionale Kommissie vir Hoër Onderwys die vennootskap tussen die publieke en privaat maatskappye aanmoedig. Hieruit blyk duidelik dat selfs by koöperatiewe onderrig die kriterium van aanvaarding geld deurdat dit die behoeftes van die studente in ag neem en daar dus aanvaar word dat daar in hulle behoeftes op verskillende wyses, soos hierbo genoem is met betrekking tot koöperatiewe onderrig, voorsien word. Die gemeenskapskollege aanvaar dat daar behoeftes by gemeenskappe heers. Die kriterium van aanvaarding figureer dus by gemeenskapskolleges in die sin dat daar aanvaarding is dat lede van die gemeenskap sekere behoeftes soos die verbetering van hul lewenstandaard ondervind en dat gemeenskapskolleges kursusse instel om te voldoen aan hierdie behoeftes. Die kriterium van aanvaarding word dus bevredig by afstandsonderrig, koöperatiewe onderrig en by die konsep gemeenskapskollege wat deel vorm van die interaktiewe model.

### 8.2.1.3

#### **Gesagsleiding**

Gesagsleiding vind nou aansluiting by normatiwiteit en al wat in hierdie verband

genoem kan word is dat die model hom leen tot gesagsleiding in die sin dat daar geleenthede vir die leerlinge/studente gebied word om ten volle te kan ontwikkel. Die dosente is daartoe verbind om die studente met gesag te behandel en andersom.

#### 8.2.1.4 **Steungewing**

By afstandsonderrig is daar ondersteuningsdienste wat verantwoordelik is om bystand en hulp aan die studente te verleen. Holmberg (1995:104) noem dat daar vele besprekings by afstandsonderrig gaan oor ondersteuningsdienste aan studente. Hy noem verder dat by afstandsonderrig hierdie dienste noodsaaklik is as gevolg van die samestelling van die studente bevolking wat hoofsaaklik persone is wat werk en studie kombineer en wat nog ander verantwoordelikhede het soos gesinne, na wie hulle moet omsien en ander gemeenskapsbetrokkenhede. Hierdie studente het gewoonlik motivering nodig om te volhard met hulle studie.

Daar is verskillende soorte studente ondersteuningsdienste. Verskeie afstandsonderiginstansies het leersentrums waar studente kan gaan vir kontakssessies met hulle onderskeie dosente en waar daar ondersteuning aan hulle verleen word. SACTE noem in sy jaarboek (1998:2-3) die verskillende leersentrums met die kontak telefoonnommers. Blignaut (1998:10-11) noem dat SACTE onderneem om hierdie leersentrums so na as moontlik aan die student se woon omgewing op te rig. 'n Aanduiding van die leersentrums sal gevind word in die jaarboeke van die verskillende instansies wat betrokke is by afstandsonderrig. Gous (1995:50-51) noem dat die oorkoepelende doel van die tutoriale dienste by die verskillende leersentrums is om leer te fasiliteer deur onafhanklike leervaardighede aan te kweek om sodoende nie die akademiese standarde te verlaag nie.



Koöperatiewe onderrig bied ondersteuning aan die studente deur middel van 'n mentor wat hulle kan raadpleeg indien hulle probleme ondervind. Daar is beradingsdienste beskikbaar wat die studente kan bystaan by die keuse van hulle kursusse.

Die gemeenskapskollege bied ondersteuning aan die studente deur kursusse aan te bied wat tot die voordeel van die studente sal wees. Ten opsigte van gemeenskapskolleges daar 'n mentorstelsel aanbeveel word, wat studente met hulle probleme help en dus ondersteuning aan die studente bied. Die model bestaan uit afstandsonderrig, koöperatiewe onderrig en gemeenskapskolleges wat ondersteuningsdienste aan die studente bied en dus kan die interaktiewe model aan die kriterium van steungewing voldoen.

Ondersteuningsdienste van studente behoort by al die betrokke instansies ingestel en uitgebrei te word. Dit is verblydend dat die regering in die **Onderwys Witskrif** (1995) dit as beginsel van onderwysvoorsiening stel dat sodanige onderwysdienste deur die staat ondersteun sal word.

#### 8.2.1.5 **Ontmoeting**

In enige opvoedingsituasie is daar ontmoeting tussen die dosent en die leerder (Supra, 226). Die aard van ontmoeting hang egter af van die aard van die onderrigmodus. Die ontmoeting situasie by afstandsonderrig verskil van dié van residensiële onderrig of dié van koöperatiewe onderrig. Wat wel belangrik is, is dat daar ontmoeting plaasvind ter bevordering van die student se studie.

Daar is nie net fisiese ontmoeting nie. By afstandsonderrig vind daar 'n ander soort

ontmoeting op 'n ander vlak plaas. Daar is ontmoeting wat plaasvind deur middel van die geskrewe woord, deur middel van telefoongesprekke, videobande, klankkasette en deur middel van interaktiewe klaskamers. Op hierdie manier word daar kontak met die studente gemaak en kan ontmoeting dus geskied. By gemeenskapskolleges kan daar beide fisiese kontak sowel as kontak deur middel van die verskillende onderrigmedia wees, omdat daar beide afstandsonderrig sowel as koöperatiewe onderrig sal plaasvind.

Ontmoeting het te doen met die gesindheid van die dosent wat uitreik na die leerder. Die leerder het 'n behoefte aan bystand. In die afwesigheid van fisiese ontmoeting kan die dosent uitreik oor 'n lang afstand om ontmoeting te bewerkstellig. Indien daar nie ontmoeting van watter aard ook al geskied nie, kan opvoeding nie behoorlik geskied nie. By die interaktiewe model is daar koöperatiewe onderrig betrokke. Wanneer die student besig is met koöperatiewe onderrig kan daar fisiese ontmoeting plaasvind. Die tydperk van drie tot ses maande wanneer die studente teoretiese onderrig by die instansie ontvang kan daar fisiese ontmoeting plaasvind.

#### 8.2.1.6 Toekomstigheid

Volgens Toffler (1986:360-386) moet die fokus van opvoeding verskuif na die toekoms. Die opvoeder moet die kind opvoed om 'n stabiele volwassene te word in die toekoms en in hierdie toekoms sal die omstandighede verskillend wees van vandag. Die student word voorberei vir die toekoms, dus behoort die onderrigmodus aan te pas by die omstandighede vir die toekoms. Daar behoort daarom gedurig vernuwing op die gebied van die ontwikkeling van verskillende onderrig modusse plaas te vind.

Dit is duidelik dat die opvoedingstelsel gedurig moet aanpas by die maatskaplike en ekonomiese eise wat moontlik in die toekoms kan heers. Die toekomstige omstandighede moet tot 'n mate geantisipeer word en dit is om hierdie rede dat daar gedurig nuwe onderwysmodelle en programme ontwikkel moet word.

Die onderwys moet rekening hou met die toekoms-verwagtinge van die leerder. Dit moet hom/haar help om hierdie verwagtinge te realiseer deur sy/haar potensiaal te ontwikkel. Gous (1995:50) noem dat onderrig altyd student gesentreerd moet wees om te voldoen aan die uitdaging om onderrig te verskaf aan 'n komplekse gemeenskap.

Elke instansie het 'n missie en 'n visie (RSA, 1997:9) waarin hulle gewoonlik verduidelik wat hulle beoog met die instansie en wat hulle siening vir die toekoms is. By die interaktiewe model word daar genoem dat daar 'n missie en 'n visie behoort te wees. Deur die verskillende onderrigmodusse te kombineer kan daar dus onderrig aan persone met verskillende behoeftes, verskillende verwagtinge en verskillende potensiaal verskaf word.

### 8.2.2

#### Sosiale kriteria

Sosiale kriteria betrek die fisiese en sosiale omgewing en die geestelike ontwikkeling van die individue binne 'n gemeenskap. Die sosiale omgewing waarin mense woon het wel 'n invloed op hulle ontwikkeling. Die menslike kapitaal is van kardinale belang vir die ekonomiese ontwikkeling van enige land. Die **Report of the National Committee on Further Education** (1997:1) noem in hierdie verband dat die menslike kapitaal van Suid-Afrika nie so goed ontwikkel is nie en verstrek die volgende statistieke in hierdie verband: Daar is net 3 miljoen geskoolde en hoogs

geskoolde mense, ongeveer 7 miljoen semi-geskoolde mense en 4 miljoen werkloos in die ekonomiese aktiewe bevolking van die land. Dit is dus noodsaaklik om die sosiale kriteria wat 'n invloed hierop het, wel deeglik in berekening te bring.

#### 8.2.2.1 **Menswaardigheid**

Deur opvoeding kan die mens sy waardigheid verseker en verbeter. Wanneer 'n persoon werkloos is as gevolg van onvoldoende opleiding, behoort die nodige opleidingsentrums daargestel te word sodat genoegsame opleiding verskaf kan word. Wanneer die nodige opleidingsentrums in plek is, kan persone hulle bekwaam vir sekere beroepe. Kursusse om sekere vaardighede aan te leer kan aangebied word. Indien hierdie wel gebeur en die mense gaan weer terug na die arbeidsmark, verhoog dit hulle menswaardigheid en hulle voel weer nuttig.

Die interaktiewe model bied aan mense, veral op die andragogiese vlak, die geleentheid, om hulle opleiding te voltooi en hulle studies te verbeter deur verkillende onderrigmodusse wat binne 'n gemeenskapskollege opset aangebied word. Du Plessis (1996:58-59) noem dat die kwaliteit van die intermenslike betrokkenheid af hang van die mate waarin die hoogste graad van die eg menslike daarin gehandhaaf word. Wanneer die mens in 'n beroep is wat vir hom/haar laat nuttig voel verhoog dit die mens se menswaardigheid. Die interaktiewe model poog veral in hierdie opsig om aan mense 'n kans te bied om hulle te bekwaam in 'n beroep wat hulle menswaardigheid sal verhoog.

Toeganklikheid by opleidingsentrums wat gebaseer is op die interaktiewe model is belangrik, sodat dit kan voorsien in die behoeftes wat daar binne gemeenskappe heers. Hierdie kan die behoeftes wees van studente op die sekondêre vlak of op die

tersiêre vlak. Omdat mense se omstandighede verskil behoort die onderrigmodusse aan te pas by gemeenskapsbehoefte en dit is presies wat beoog word met die interaktiewe model.

#### 8.2.2.2 Singewing aan bestaan

Hierdie kriterium is nou verwant aan menswaardigheid. Die mens gee self sin aan die lewe (Supra, 232). Binne 'n bepaalde ruimte moet die mens 'n sinvolle bestaan voer. Sinvolheid bevat kulturele, godsdienstige en ekonomiese aspekte. Met ekonomies word bedoel dat die mens op 'n sinvolle, eerbare wyse 'n bestaan voer. Die mens word daartoe bemagtig om op 'n ekonomiese wyse sinvol te lewe (Du Plessis, 1996:139). Mense wat ekonomies selfstandig is, is daartoe in staat om hulle self en selfs ander te onderhou. Die opbrengs van hul arbeid bemagtig hulle om 'n sinvolle bestaan te voer.

Onderwys verleen bemagtiging deur kundigheid en vaardighede aan die mens te leer wat nodig is vir die lei van 'n sinvolle bestaan (Labuschagne, Kok en Myburgh, 1997:136). Die alternatief is ongeletterdheid - 'n bestemming van mense wat nie onderwys of opleiding ontvang het nie. Hierdie mense is nie geskik om 'n werk te kan doen nie. Die persoon is benadeel met die gevolg dat die persoon nie behoorlik sin kan gee aan die lewe nie.

Die interaktiewe model kan 'n belangrike rol speel vir die persone wat gemarginaliseerd is, dit wil sê op die kantlyn van die samelewing staan. Die persoon wat nie ekonomies betrokke is nie kan 'n kans gebied word deur sy studies te voltooi deur die gemeenskapskollege waar daar 'n kombinasie van afstandsonderrig en koöperatiewe onderrig is. Die persoon kan deur die gemeenskapskollege opgeneem

word en daar toegerus en bemagtig word deur vaardighede wat hom/haar in staat sal stel om 'n selfstandige ekonomiese bestaan te voer.

Singewing ontstaan eers as daar in die materiële behoeftes voorsien word. Daar word dan sin gegee aan die verdere lewe. 'n Persoon kan nie 'n gesin aan die gang hou indien die persoon nie 'n verdienste ontvang nie. Daar is dan nie geld vir reis, om boeke te koop nie en vir kultuurbeoefening nie. Gemeenskapskolleges waar daar die twee onderrigmodusse van afstandsonderrig en koöperatiewe onderrig is, bied aan die gemarginaliseerdes die geleentheid om hulle omstandighede te verbeter. Daar word dus 'n kans aan hulle gebied om sin in die lewe te ontwikkel. Sodoende ontwikkel hulle 'n toekomsvisie en word hul menswaardigheid verbeter. Menswaardigheid gee sin aan die mens se lewe.

### 8.2.3 **Ekonomiese kriteria**

Benewens opvoedkundige en sosiale kriteria, is ekonomiese kriteria baie belangrik vir die mens. Die finansiële aspekte wat betrokke is by enige onderwysmodel en die effektiwiteit daarvan sal bepaal word deur die ekonomiese kriteria. Die onkoste verbonde aan residensiële studie, afstandsonderrig en koöperatiewe onderrig binne 'n gemeenskapskollege konsep sal ondersoek word. Onderskeid sal gemaak word op grond van die koste verbonde aan studie deur middel van die verskillende onderrigmodusse.

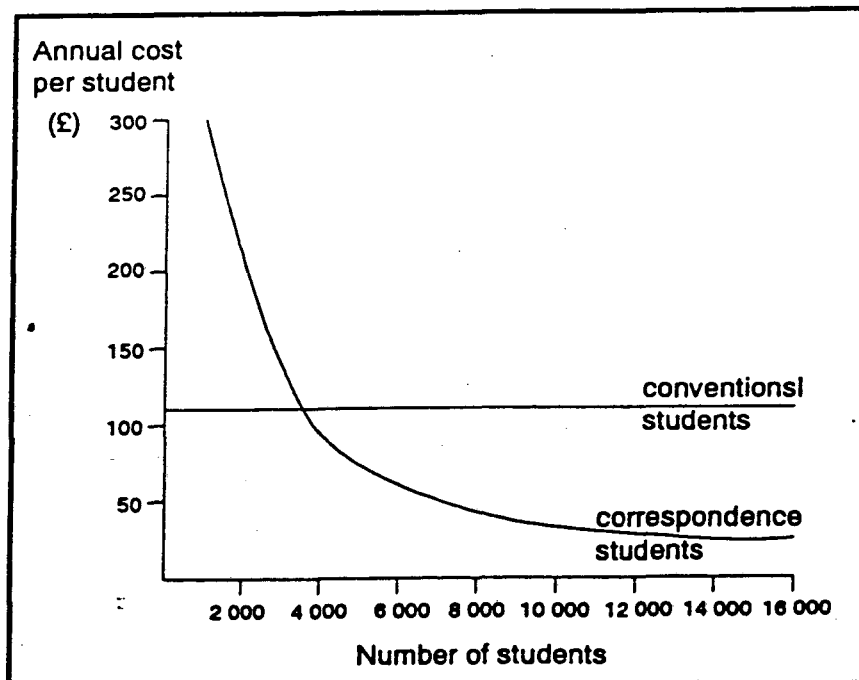
#### 8.2.3.1 **Finansiële aspekte**

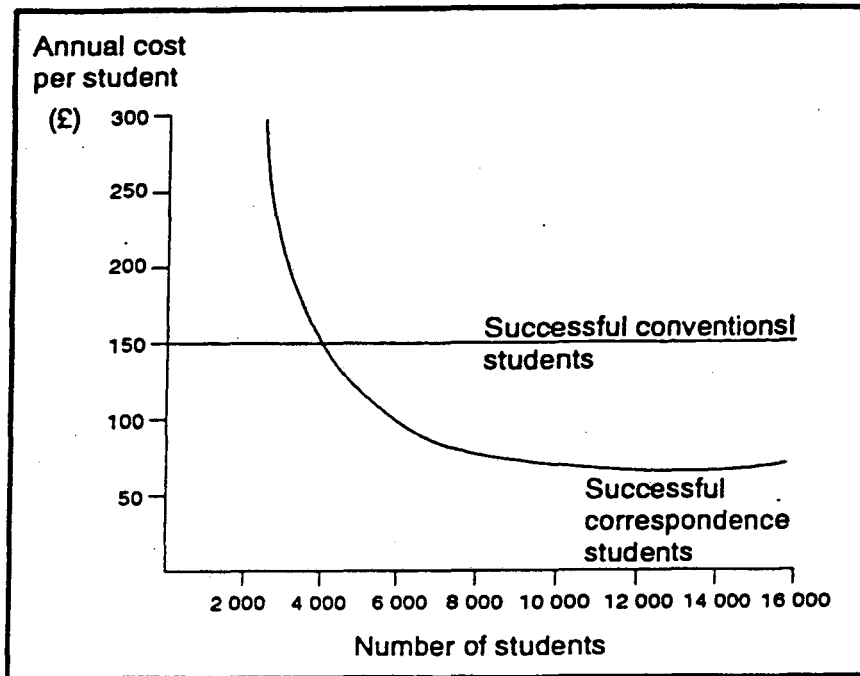
Volgens De Villiers (1996:119) is koste-voordeelanalise 'n metode wat gebruik word om te bepaal of 'n positiewe rendement op onderwys verdien sal word. Die primêre

doel van koste-voordeelanalise is om al die kostes en voordele van 'n projek met mekaar te vergelyk. So 'n analise kan van toepassing wees by hierdie model deur die koste verbonde aan studie met betrekking tot die verskillende modusse van onderrig met mekaar te vergelyk en om dan 'n analise te maak en 'n vergelyking te tref. Ondersoek kan ook ingestel word na die wyse waarop die student daardeur geraak word.

Volgens Adey (1995:72) is afstandsonderrig onder sekere omstandighede goedkoper as die konvensionele manier, dit wil sê die residensiële manier van studie. Hy doen dit deur die illustrasie van twee grafieke wat deur Perraton in 1982 opgestel is. Perraton, volgens Adey (1995:72-73), het die koste verbonde aan residensiële studie vergelyk met die studie deur middel van afstandsonderrig en tot die gevolgtrekking gekom dat studie deur middel van afstandsonderrig wel goedkoper is. Hierdie word deur middel van die volgende grafiek geïllustreer (Adey, 1995:72).

**Diagram 8.1 Cost of conventional and correspondence enrolments. Die koste van konvensionele en korrespondensie inskrywings.**



**Diagram 8.2 Cost of successful conventional and correspondence enrolments.****Die koste van suksesvolle en korrespondensie inskrywings**

Adey noem verder dat niemand die feit kan betwyfel dat studies deur middel van afstandsonderrig goedkoper is, as studies deur middel van die residensiële manier van onderrig nie. Hy illustreer hierdie feit dat die **Open University** 'n duidelike illustrasie is hiervan. Hierdie universiteit produseer meer gegradueerdes en op 'n goedkoper manier as enige ander universiteit. Die studente wat aan die Ope Universiteit studeer is gewoonlik volwassenes wat werksaam is, en wat nog altyd 'n bydrae lewer tot die ekonomie (Adey, 1995:73).

Koöperatiewe onderrig waar die student praktiese ondervinding sowel as die teoretiese opleiding ontvang help die student finansiëel in die sin dat die student 'n salaris kan verdien terwyl hy/sy praktiese opleiding ondergaan. Hierdie kan 'n bydrae



lewer tot die studie onkoste van die student. Die student is in 'n mate verseker van 'n werk na sy/haar opleiding (Engelbrecht, 1992:21). Die gevolgtrekking kan dus gemaak word dat wanneer afstandsonderrig met koöperatiewe onderrig gekombineer word, dit finansiëel voordelig is vir die student en selfs vir die instansie omdat die instansie op uitgawes soos onkoste vir ekstra personeel, fasiliteite, instandhouding, dienspersoneel, elektrisiteit en water bespaar. Die finansiële aspekte word geïllustreer by die prototipe wat in hoofstuk 8 ontwikkel is, en daar word duideliker aangetoon op watter uitgawes daar gespaar kan word, beide deur die student en die instansie.

#### 8.2.3.2 Effektiwiteit

Soos reeds genoem in hoofstuk 6 is daar verskillende maatstawwe wat die effektiwiteit van onderwys meet, soos onder meer die slaagpersentasies, die onderwysfasiliteite, gehalte van onderwys en die gehalte van die amptenare in diens. Hierdie is almal deurslaggewende faktore wat 'n rol sal speel om te verseker dat die nuwe model suksesvol geïmplementeer kan word. Die **Onderwys Witskrif 1997** noem dat deur die ontwikkeling van die intellektuele vermoëns en vaardighede word individue in staat gestel om gebruik te maak van hulle talente deur die moontlikhede wat deur die samelewing aan hulle gestel word. Daar sal dus meganismes ingebou moet word om te verseker dat die model wel kan voldoen aan hierdie vereistes. Die sukses van die model behoort voor die tyd verseker te word deur wetenskaplike projeksies te maak.

#### 8.2.4 Demokratiese kriteria

Volgens Steyn (1998:1) is die twee hoekstene van demokrasie, vryheid en gelykheid. Hy noem verder dat oorbeklemtoning van die een of die ander die probleem is wat

ons in Suid-Afrika ervaar. Suid- Afrika word beskou as 'n jong demokrasie (Breytenbach, 1998:1). Demokratiese beginsels word veral in die onderwys beklemtoon en hierdie word duidelik geïllustreer in die 23 beginsels van die **Onderwys Witskrif** van 1995. Dit is dus noodsaaklik dat die model aan demokratiese eise moet voldoen. Die volgende demokratiese kriteria sal nou bespreek word.

#### 8.2.4.1 **Gelykheid en respek vir menseregte**

Volgens Mitter, (onderhoud, 1998:06:17) is menseregte belangrik by enige demokrasie. Daar behoort verdraagsaamheid teenoor die andersheid van mense te wees. Daar moet aanvaarding van konflik wees, maar konflik behoort deur middel van vreedsame bemiddeling opgelos te word. Hy maak 'n onderskeid tussen liberale demokrasie en sosiale demokrasie. Albei is gebaseer op demokratiese beginsels. Hulle mag egter verskil in die sin dat hulle verskillende prioriteite beklemtoon. Liberale demokrasie het 'n direkte verband met kapitalistiese industriële ekonomiese sisteme (Herman, 1998:2), terwyl die sosiale demokrasie meer van toepassing is op die sosio-ekonomiese bestaan van die mens. Volgens Steyn (1998:7) is die onderskeidende kenmerk van liberale demokrasie dié van vryheid en die onderskeidende kenmerk van sosiale demokrasie is gelykheid.

Demokratiese beginsels behoort die grondslag te vorm by die formulering van enige beleidsontwikkeling op die gebied van onderwys en opleiding. Volgens die **Onderwys Witskrif** van 1995 is die basiese beginsels van onderwys en opleiding dié van basiese menseregte. Die staat het die verpligting teenoor die inwoners van die land om hierdie menseregte te beskerm. Daar word verder genoem dat ouers die reg het om te kies watter soort opvoeding die beste sal wees vir hulle kinders. Om

hierdie beginsel te akkommodeer behoort daar dus 'n verskeidenheid onderrigmodusse te wees, sodat alle studente 'n keuse kan maak watter onderrigmodus geskik is vir hulle. Omdat die interaktiewe model verskillende onderrigmodusse kombineer, naamlik afstandsonderrig en koöperatiewe onderrig wat basiese demokratiese beginsels as grondslag het, het alle studente dus 'n keuse watter opvoeding vir hulle geskik is.

Steyn (1998:5) noem dat die demokratiese beginsels van gelykheid en regverdigheid 'n hoof beginsel is van alle amptelike of semi-amptelike dokumente wat by onderwys betrokke is. Hy noem verder dat sedert die NEPI verslag (1993) het alle opvoedkundige besprekings dokumente, verslae, Onderwys Witskrifte en opvoedkundige wette gelykheid en regverdigheid bevorder. Daar is van hierdie opvoedkundige dokumente, soos die NEPI verslag (1993), die Onderwys Witskrif (1997) en die verslag van die Nasionale Komitee vir Verdere Onderwys wat die rol van afstandsonderrig en koöperatiewe onderrig beklemtoon as onderrigmodusse. By hierdie interaktiewe model word die twee gekombineer wat 'n bewys is dat hulle gesamentlik wel 'n bedrae kan lewer tot onderwys en opleiding.

Dit is noodsaaklik dat hierdie demokratiese beginsels die grondslag vorm van die interaktiewe model. Die student wat betrokke is by die interaktiewe model het 'n keuse van onderrigmodusse. Daar is 'n verskeidenheid van kursusse waaruit die student kan kies. Daar word in die behoeftes van die gemeenskap voorsien en daar is 'n buigsame toelatingsvereiste, wat demokratiese beginsels is en wat by die interaktiewe model geïllustreer word.

Du Plessis (1996:60-61) noem dat die erkenning van die waardigheid van die mens die hunkering om die eerbiediging van die essensie van menswees bevredig. Elke

mens is die draer van 'n waardigheid wat essensieel deel is van sy persoonwees. Hierdie is demokratiese beginsels wat deur almal eerbiedig moet word en dit word deur afstandsonderrig, koöperatiewe onderrig en gemeenskapskolleges beklemtoon.

#### 8.2.4.2 **Verdraagsaamheid**

Daar moet 'n onderskeid getref word tussen verdraagsaamheid en aanpasbaarheid. Verdraagsaamheid dui meer op 'n demokratiese beginsel wat deur mense nagestreef behoort te word om die andersheid van mense te akkommodeer. Döbert (1998:19-20) noem dat verdraagsaamheid beide 'n kompromie en 'n belofte is. Hy noem verder dat mense 'n morele verpligting het om mekaar te aanvaar. Aanpasbaarheid is meer 'n aanduiding van aanpassing by verskillende omstandighede, wat tydens spesifieke omstandighede heers.

Khubisa (1998:14) noem as gevolg van die feit dat Suid-Afrika beskou word as 'n reënboog nasie, verdraagsaamheid teenoor die andersheid van die verskillende groepe een van die demokratiese beginsels is wat uiters noodsaaklik is in Suid-Afrika. Herman (1998:1-2) noem dat hy daarin glo dat demokratiese beginsels, soos verdraagsaamheid in die onderwys van Suid-Afrika, die land tot sy volle potensiaal kan ontwikkel. Hy noem verder dat "education has a key role to play in fostering democratic values". Hy bevestig hierdie standpunt met die stelling dat "democracy and the democratic spirit can flourish only where there is an educated and informed citizenry, and where education itself is democratic in spirit and practice". Om hierdie te bewerkstellig behoort daar verdraagsaamheid te wees vir ontwikkeling en die aanvaarding van die multikulturele opset van die land.

Beide afstandsonderrig en koöperatiewe onderrig beklemtoon verdraagsaamheid,

veral omdat daar so 'n verskeidenheid kursusse en wyses van onderrig by hierdie twee onderrigmodusse betrokke is.

#### 8.2.4.3 **Vryheid en verantwoordelikheid**

In die onderwys behoort daar altyd vryheid te wees wat gebaseer is op opvoedkundige beginsels. Hierdie vryheid behoort nie verabsoluteer te word nie en die Menseregte moet nie geïnterpreteer word as die regte van volwassenes en kinders om te doen net soos hulle wil of net wat hulle wil nie (Steyn et al. 1997:33). Daar behoort openheid te wees in die onderwys. Openheid in die onderwys verwys na die vrywilligheid om te leer sowel as die luister na die standpunte van ander (Möller, 1998:4). Openheid in die onderwys bevorder vryheid op 'n verantwoordelike wyse.

Vryheid is in die eerste plek gesetel in 'n vryheid tot keuse. Wanneer die beginsel van vryheid in die onderwys gehandhaaf word, behoort daar in gedagte gehou te word dat daar keuses aan die student gestel moet word. Die student moet kan kies wat vir hom/haar die beste is. Wanneer daar verskillende onderrigmodusse is, soos afstandsonderrig en koöperatiewe onderrig bied aan die student 'n keuse watter kursus en watter onderrigmodus by die omstandighede van die student pas. Onderwys het dus 'n morele verpligting teenoor die student om verskillende onderrigmodusse daar te stel om aan die student die geleentheid te bied om te kies wat by hulle omstandighede pas. By die interaktiewe model wat hier voorgestel word, word so 'n keuse moontlikheid aan die student gebied.

Die gemeenskapskollege se soepel aard maak dit moontlik op studie- en opleidingsprogramme "op aanvraag" te ontwerp. Na gelang van bestaande behoeftes van werkgewers en individuele leerders is die gemeenskapskolleges uiters geskik om

te voldoen aan die keuses van leerders. As 'n instelling wat by uitstek gerig is om behoefte gedrewe te wees, voldoen die gemeenskapskollege aan die demokratiese eis van vehoogde keusevryheid.

In verband met vryheid by morele demokrasie noem Horn (1998:1) dat daar demokrasie van waarde is wat gekenmerk word deur 'n sosiale atmosfeer van verantwoordelikheid, samewerking en kompromie. Sy noem verder dat daar ook demokrasie van begeerte is, waar die individue slegs verbonde is aan hulleself en net streef om hulle eie begeertes en behoeftes te bevredig. Indien vryheid dan binne hierdie konteks geskied, kan dit noodlottige gevolge openbaar omdat die individu dan nie die belange van ander in ag sal neem nie. Morele onderwys moet dan van so 'n aard wees dat dit die leerder se begeertes so vorm dat dit sal lei tot burgerlike ordentlikheid en terselfdertyd behoort dit dogmatisme en vooroordeel te ontmoedig (Horn, 1998:1). Wanneer vryheid in die onderwys plaasvind behoort dit dus op grond van sterk morele beginsels plaas te vind sodat die student verantwoordelike keuses kan maak.

### 8.3 Voorstelle vir die implementering van die interaktiewe model.

Hier gaan dit oor die implementering van die interaktiewe model. Die model is reeds in hoofstuk 6 ontwikkel. Aan die hand van wat reeds in hoofstuk 6 geformuleer is, sal daar dus nou verdere voorstelle gedoen word, wat nou by die aanbevelings aansluit. Die vraag wat nou ontstaan, is of die verskillende beleidsdokumente, naamlik die **Onderwys Witskrifte** van 1995, 1996 en 1997, Wetgewing op Hoër Onderwys en die Suid-Afrikaanse Kwalifikasies Raamwerk wel ruimte bied vir die implementering van die interaktiewe model. Dit is om hierdie rede dat hierdie dokumente ondersoek sal word om vas te stel of hierdie beleidsdokumente die

implementering van die interaktiewe model begunstig al dan nie.

### 8.3.1 **Beleidsdokumente en die interaktiewe model.**

Volgens Le Roux (1998:6) is daar veral twee hoof beleidsontwikkellinge wat deur die Departement van Nasionale Onderwys geïnisieer is wat 'n breë visie vir die gemeenskap bied. Hierdie beleidsontwikkellinge handel oor die hersiening van Norme en Standaarde vir Onderwys Opleiding naamlik die "COTEP" dokument en die ander handel oor die inskakeling van kolleges by die hoër onderwys sektor. Hierdie dokumente het veral met kolleges te doen wat betrokke is by onderwysersopleiding. Hy noem verder dat die regering daarop aandrang dat opvoeding en opleiding moet integreer. Wat hy verder noem, is veral belangrik vir die interaktiewe model. Dit is dat ons visie van die gemeenskap verbreed moet word om ander vorme van opleiding in te sluit, benewens onderwysersopleiding.

Die **Onderwys Witskrif** (RSA, 1997:20) noem dat die totstandkoming van die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie Raamwerk (SAQA) en die volle deelname van die voorsieners van hoër opvoedings voorsieners 'n mylpal is, en dit plaas die evolusie van die NQF in Suid-Afrika op die voorfront van sulke stelsels wêreldwyd. Die Kwalifikasie Raamwerk het twaalf beroeps/organisatoriese velde geïdentifiseer ("**Report of the National Commission on Special Needs in Education and Training**", 1998:vii). Onderwyser opleiding val in die vyfde veld wat Opvoeding, Opleiding en Ontwikkeling insluit. Elk van die beroeps/organisatoriese velde sal 'n Nasionale Standaardiseringsliggaam hê wat kwalifikasies by SAQA sal registreer as deel van die Kwalifikasie Raamwerk. By die Nasionale Standaard Liggaam sal daar vyf sub-velde wees naamlik;

- Onderwyser/ opvoeders vir skole

- Pre-primêre onderwys (Early Childhood Development ECD )
- Volwasse onderwys
- “Human Resource Development HRD” byvoorbeeld, die opleiding van vakleerlinge by fabrieke. Die ontwikkeling van menslike hulpbronne.
- Die opleiding van opvoeders vir hoër onderwys en opleiding

Die Suid-Afrikaanse Kwalifikasies Raamwerk dring daarop aan dat daar mobiliteit tussen die kursusse behoort te wees, byvoorbeeld tussen skoolonderwys en pre-primêre onderwys of tussen skool onderwys en volwasse onderwys, of tussen skool onderwys en die opleiding van vakleerlinge by fabrieke. Hierdie oogmerke hou veral voordele in vir die interaktiewe model, omdat afstandsonderrig die geleentheid bied aan persone wat reeds in diens is om hulle studies te voltooi. Sodoende kan die persone wat in die nywerhede werksaam is en die volwasse leerders, geleentheid kry om opleiding te kan ontvang.

Koöperatiewe onderwys beklemtoon veral beroepsonderrig. Die beginsels waarop koöperatiewe onderwys gebaseer is, is hoofsaaklik dié van beroepsonderrig. Daar kan dus waargeneem word dat wanneer afstandsonderrig met koöperatiewe onderrig kombineer, soos die geval is by die interaktiewe model, dit 'n dubbele doel dien vir die opvoeding en opleiding soos dit uiteengesit is in die vyfde veld van die Kwalifikasies Raamwerk.

Die Suid-Afrikaanse Skole Wet (RSA, 1996:3) is ingestel om voorsiening te maak vir die organisasie, bestuur en finansiering van skole; tot wysiging en herroeping van sekere wette wat op skole betrekking het; en om voorsiening te maak vir aangeleenthede wat daarmee in verband staan. Hierdie is kortliks 'n aanduiding van die belangrike aangeleenthede wat in die wet bespreek word. Die wet beklemtoon



veral organisasie en bestuur, asook die finansierings aspek. Onderzoek sal nou ingestel word of die interaktiewe model sal kan voldoen aan die vereistes wat deur die wet daargestel is.

Sayed (1998:2) noem dat die beleidsontwikkeling in Suid-Afrika deur verskillende nodale punte van ontwikkeling gegaan het. Hy konsentreer veral op beheer strukture binne die onderwys. Hy noem dat die eerste nodale punt in die proses van beleidsontwikkeling, die totstandkoming van 'n verenigde, demokratiese en verantwoordbare opvoedingsstelsel is wat betrokke is by die deelname van beleidsontwikkeling. By die totstandkoming van 'n verenigde opvoedingstelsel moes daar sekere strukture in plek gestel word en daar moes nuwe amptenare aangestel word. Die "Sunset Clause" wat tot stand gekom het as gevolg van die multi-party onderhandelingsproses en wat amptenare beskerm het wat gedien het onder die vorige regeringsstelsel, is ingestel (Sayed, 1998:2). Hierdie maatreël het tot 'n mate verseker dat daar kontinuïteit kon plaasvind.

By die interaktiewe model word daar veral klem gelê op bestuur en beheer. Hierdie aspek word in meer detail in hoofstuk 6 verduidelik. Daar is verskillende beheerliggame wat betrokke is by enige opvoedingsinstansie. Volgens die **Onderwys Witskrif** 1995 is daar die raad, die senaat, die ouer-onderwys vereniging en die studenteraad. Die samestelling van elkeen van hierdie beheerliggame word uiteengesit in die **Onderwys Witskrif** (RSA, 1997:24-26). Die funksie van die beheerliggaam van enige opvoedingsinstansie is om maatreëls te tref binne hulle bereik om die hulpbronne wat deur die staat verskaf word aan te vul en om die gehalte van die onderwys te verbeter - klousule 84, 1996 (RSA, 1996:24).

Die **Onderwys Witskrif** van 1997 handel hoofsaaklik oor die doel van die

onderwyssektor, die visie en beginsels, die struktuur en groei van die onderwysstelsel, beheer in die onderwys en die befondsing in die onderwys. 'n Ontleding van die visie en beginsels in die onderwys bring aan die lig dat die hoër onderwyssektor die arbeidsmark voorsien van 'n kennis afhanklike gemeenskap. Die interaktiewe model kan in die hoër onderwyssektor fungeer en kan dus aan die vereiste voldoen om die arbeidsmark te voorsien van menslike hulpbronne wat opgelei is en wat kan inpas by die moderne geïndustrialiseerde ekonomie.

Die visie van billike toegang en gelyke kanse vir almal deur middel van goed beplande en gekoördineerde onderwys en opleidingsprogramme te laat geskied, kan wel moontlik gemaak word deur die interaktiewe model. Daar is alreeds oor die beginsels uitgebrei toe die verskillende kriteria bespreek is (Supra, 329-330). Die **Onderwys Witskrif** (RSA, 1997:17-18) noem dat daar institusionele herstrukturering en diversifikasie behoort te wees. Dit is presies wat die interaktiewe model beoog, aangesien daar herstrukturering plaasvind in die sin dat daar nou 'n verskeidenheid onderrigmodusse aan die student gebied word en diversifikasie in die sin dat daar nie net op een onderrig modus gekonsentreer word nie.

Wat befondsing betref, is reeds gemeld dat beide afstandsonderrig en koöperatiewe onderig koste-effektief is en die redes hiervoor is reeds verskaf (Supra, 330). Die staat is nog altyd verantwoordelik vir sekere kostes en daar word aan instansies in die hoër onderwyssektor 'n subsidie toegeken. Die interaktiewe model is juis ontwikkel om aan te toon hoe daar gespaar kan word op onderwys terwyl daar nog steeds gehalte onderwys toegepas word.

Die verslag oor die Nasionale Komitee vir Verdere Onderwys (1997:x-xi) noem dat die vraag na verdere onderwys sal toeneem en dat die voorsiening in die behoeftes

veral sal wees vir die volgende kategorieë van leerders, naamlik die "pre-employed, the employed and the unemployed". Hulle maak 'n onderskeid tussen hierdie kategorieë en noem dat hulle verskillende uitdagings voorstel. Die interaktiewe model sal wel in die behoefte van hierdie leerders kan voorsien omdat die model 'n verskeidenheid onderrig geleenthede bied aan die leerders.

Na die ontleding van die verskillende beleidsdokumente kan daar dus waargeneem word dat die beleidsdokumente wel ruimte bied vir die implementering van die interaktiewe model.

#### 8.4 Die ontwikkeling van 'n prototipe

Die prototipe is ontwikkel om die praktiese implementering van die interaktiewe model te illustreer. Volgens die HAT (1965:669) word die begrip "prototipe" beskryf as 'n voorbeeld, die "voorafbeelding" van 'n model wat ontwerp sal word. Kruynskamp (1961:1591) gee min of meer dieselfde verduideliking in die sin dat prototipe "eerste oorspronklike model" en ook "prefiguratie" beteken.

Husén en Postlethwaite (1994:4799-4803) verskaf 'n breër verduideliking van die begrip prototipe. Hulle verduidelik die ontwerp en die metodologie by die ontwikkeling van 'n prototipe, en die kognitiewe teorie en die evaluering van 'n prototipe. Hulle noem dat die ontwerp van 'n prototipe aspekte is van 'n algemene metodologie om modelle te ontwikkel. Die haalbaarheid van die studie by die ontwerp van die model met betrekking tot die onderwys sluit in die pedagogiese organisasie, tegniese en ekonomiese indikatore.

Hulle noem verder dat die ontwerp van 'n prototipe twee doelstellings het, naamlik

'n opvoedkundige en 'n funksionele perspektief. Die opvoedkundige doelstelling is gewoonlik 'n weerspieëling van die leerdoelwitte, 'n analise van die inhoud, analise van die teikengroep, taakomskrywing, onderrigmodusse, vlakke van interaksie en evalueringsprosedures (Husen en Postlethwaite, 1994:4800). Daar word verder genoem dat die ontwikkeling van 'n prototipe gebruik kan word om die uitvoering van die formatiewe evalueringsproses te ondersteun.

Ten opsigte van die interaktiewe model wat in hierdie studie ontwerp word, is daar veral gelet hoe afstandsonderrig en koöperatiewe onderrig saam kan fungeer om binne een model te voldoen aan die gemeenskapsbehoeftes. Die behoeftes van die gemeenskap is in ag geneem om aan te toon hoe die konsep van gemeenskapskolleges by die afstandsonderrig en koöperatiewe onderrig saam kan fungeer. Die prototipe is ontwikkel ten opsigte van onderwyseropleiding, maar hierdie interaktiewe model is aanpasbaar en kan wel by ander kursusse aangepas word. Faktore soos koste-effektiwiteit, die behoeftes van die student, die aanvraag na spesifieke kursusse, die tydsduur van die kursus en hoe die verskillende onderrigmodusse as 'n geheel kan saamwerk word deur middel van die prototipe geïllustreer.

Die geïntegreerde kursus word teenoor die plus kursus geïllustreer. Met 'n geïntegreerde kursus word bedoel waar beroepsopleiding vanaf die eerste jaar begin, dit wil sê die vakkundige onderrig word met die opvoedingsteorie en die onderwyspraktyk geïntegreer. 'n Plus kursus is waar die student eers sy/haar graad/diploma voltooi en daarna beroepsopleiding ontvang. 'n Sintese sal geformuleer word om te illustreer hoe kursusse aan die behoeftes van die studente en die gemeenskap kan voldoen deur die instelling van die interaktiewe model.

Die prototipe is aanpasbaar vir beide die geïntegreerde kursus en vir 'n plus kursus. By die plus kursus sal die Nasionale Hoër Diploma: Onderwys: Tegnies as voorbeeld gebruik word. Tegniese onderwys is deesdae veral in aanvraag as gevolg van die snelle ontwikkeling op tegnologiese gebied en die oorheersing van die samelewing deur tegnologiese prosesse. Daar is dus 'n behoefte in die gemeenskap aan tegniese onderwys. Daar is baie werkseleenthede op tegnologiese gebied en hierdie verskynsel dien as 'n voordeel in die sin dat die student opgelei word vir 'n beroep waarin die student verseker sal wees van 'n werk.

#### **8.4.1      Prototipe vir 'n plus kursus soos geïllustreer deur die Nasionale Hoër Diploma: Onderwys: Tegnies**

Die Nasionale Hoër Diploma Onderwys Tegnies word deur verskeie teknikons aangebied. 'n Pluskursus is waar die student eers die akademiese kwalifikasie verwerf en daarna die onderwysopleiding doen.

##### **8.4.1.1      Toelatingsvereistes**

Die voorgenome student moet as toelatingskwalifikasie in besit wees van 'n Nasionale Tegniese Sertifikaat (NTS) deel 4 met drie geslaagde vakke of 'n erkende gelykwaardige kwalifikasie. Hy/sy moet slaagpunte behaal het op die hoër graad van twee amptelike tale waarvan minstens òf Afrikaans òf Engels een van die amptelike tale moet wees. Die student moet in besit wees van 'n voltooide vakleerlingskap, 'n ambagsdiploma of voorgeskrewe leertydperk of drie jaar ervaring van ambag.

#### 8.4.1.2

#### **Leerplan**

Die leerplan vir die Nasionale Hoër Diploma: Onderwys: Tegnies bestaan uit die volgende:

Teorie van die Onderwys, wat uit die volgende modules bestaan:

Didaktiese perspektiewe

Psigo-Pedagogiese perspektiewe

Sosio-Pedagogiese perspektiewe

Historiese en Vergelykende Perspektiewe

Filosofiese Perspektiewe

Rekenaargeletterdheid 1 wat uit die volgende modules bestaan:

Basiese insig in dataverwerking en rekenaarsistels

Werkkennis van DOS

Basiese sleutelbordvaardighede

Woordverwerking (program opsioneel)

Sigblaaie (program opsioneel)

Grafika (program opsioneel)

Databasis (program opsioneel)

Onderwysbestuur 1

Lewensfilosofie en Vaardighede

Onderrigmedia 1

## Onderwyspraktyk 1

NHD: Onderwys: Tegnies

Taal Y: Afrikaans/Engels

Taal X: Praktiese Afrikaans/Engels/Xhosa

### 8.4.1.3 Fooie verbonde aan kursus.

Die studiegeld vir die kursus aan die Kaapse Technikon vir 1998 was R5190,00. Dit staan elke technikon egter vry om sy eie kursusgelde self vas te stel.

By die prototipe word voorgestel dat die volgende besparings gemaak kan word. Wanneer die student sekere kursusse deur middel van afstandsonderrig neem, betaal die student per module. Byvoorbeeld, indien die student tien modules vir die kursus moet voltooi en die student neem byvoorbeeld vyf van die modules deur middel van afstandsonderrig, moet die student R500,00 per module betaal. Vir die vyf modules sal die student dus R2500,00 betaal. Die ander oorblywende modules wat deur middel van koöperatiewe onderrig afgehandel word, kan goedkoper afgehandel word, omdat die student vir 'n gedeelte van die kursus by praktiese opleiding betrokke sal wees. Indien die student byvoorbeeld R400,00 per module betaal, betaal hy/sy dus vir die ander vyf modules R2000,00. Vir die volle duur van die kursus betaal die student dus R4500,00. Die student bespaar dus R690,00. Wanneer die student met afstandsonderrig besig is, kan die student werk en dan nog geld verdien wat sal bydra tot die delging van sy/haar studiekoste.

Hierdie is net 'n voorstel. Daar kan ander moontlikhede ook bestaan.

#### 8.4.1.4 **Tydsduur van kursus**

Die kursus word tans voltyds oor een jaar en deelyds oor twee jaar aangebied. By die prototipe word die duur van die kursus behou, omdat dit noodsaaklik is dat die studente alle kursusse voltooi binne 'n tydsbestek wat by hulle behoeftes pas. Wanneer die student die kursus voltyds oor een jaar neem, word daar voorgestel dat die student een semester deur middel van afstandsonderrig onderrig ontvang en een semester deur middel van koöperatiewe onderrig ontvang. Indien die kursus deelyds oor twee jaar strek, word een jaar afstandsonderrig en een jaar koöperatiewe onderrig voorgestel.

Daar is sekere modules wat deur middel van afstandsonderrig geneem kan word soos byvoorbeeld Teorie van die onderwys, Lewensfilosofie en Vaardighede. Hierdie modules is meer akademies van aard. Daar is egter modules wat deur middel van kontakonderwys tydens die teoretiese opleiding van die koöperatiewe onderwys gedoen kan word. Modules soos Rekenaargeletterdheid, Onderrigmedia, Taal Y: Afrikaans/Engels en Taal X: Praktiese Afrikaans/Engels/Xhosa. Die tale kan of deur middel van afstandsonderrig of deur middel van kontakonderrig bestudeer word. Tydens die praktiese opleiding van koöperatiewe onderrig kan die volgende modules geneem word: Onderwyspraktyk 1, en Onderrigmedia 1. Die student kan dus tydens sy/haar praktiese opleiding meer betrokke raak by die praktiese aspekte van hierdie modules.

#### 8.4.1.5 **Organisatoriese faktore**

Hier gaan dit oor die administrasie en beheer van die instansie. Organisatoriese faktore vorm 'n belangrike element by die beplanning van die kurrikulum en by die



instelling van die kurrikulum. Wanneer daar verskillende modusse betrokke is, soos in die geval van afstandsonderrig en koöperatiewe onderrig is die organisasie van wanneer 'n spesifieke onderrig modus moet geskied van groot belang. Die kursusse moet deeglik gekoördineer kan word.

By die prototipe word voorgestel dat daar vir een semester kursusse deur middel van afstandsonderrig gedoen word terwyl die studente besig is met koöperatiewe onderrig, dit wil sê terwyl hulle besig is met hulle praktiese opleiding. Die kursusse wat hulle deur middel van afstandsonderrig doen, moet by hulle praktiese ondervinding pas. Tydens koöperatiewe onderrig vind daar leer plaas, omdat daar modules is wat die studente slegs doen wanneer hulle besig is met koöperatiewe onderrig soos reeds genoem.

#### **8.4.1.6 Implementering van die kursus**

By die implementering moet daar veral gelet word op die moontlikhede wat hierdie soort kombinasie van afstandsonderrig en koöperatiewe onderrig vir die student inhou. Die belange en behoeftes van die student moet altyd in ag geneem word. Daar behoort ope toegang te wees sodat die student die geleentheid gebied kan word om, wanneer dit sy behoeftes en by die instansie se akademiese program inpas, toegang tot die kursus te verkry. Daar behoort gelet te word op watter besparings daar kan wees vir beide die dosent en die student. Vir die student is daar veral besparing met betrekking tot die fooie vir die kursus, soos reeds geïllustreer is. Daar is besparing met betrekking tot tyd in die sin dat die student ekonomies aktief kan wees wanneer die student sekere modules deur middel van afstandsonderrig neem.

By koöperatiewe onderwys is daar roterende bloksessies wat lei tot groot besparings.

Daar is korter residensiële tydperke. By afstandsonderrig en koöperatiewe onderrig kan een dosent 'n groter getal leerders hanteer en hierdie is 'n groot finansiële besparing. Veral by afstandsonderrig kan meer studente van minder fasiliteite gebruik maak. Minder ruimte is nodig en minder instandhouding/onderhoud, minder dienspersoneel, minder elektrisiteit en water.

Daar is besparing vir die dosent in die sin dat wanneer die studente sekere modules deur middel van afstandsonderrig neem, die dosent tyd het om nuwe studiemateriaal te kan ontwerp. Daar is dus 'n besparing op tyd vir die dosent maar hierdie tyd kan effektief benut word vir die verbetering en die implementering van nuwe studiemateriaal.

Hierdie is net 'n voorstel, daar kan aanpassings gemaak word na gelang die behoeftes en omstandighede van die studente.

#### 8.4.2 **Prototipe vir 'n geïntegreerde kursus soos geïllustreer deur die Senior Primêre Onderwysdiploma.**

Die Senior Primêre Onderwysdiploma word tans deur Onderwyskolleges aangebied. Die kursus rus onderwysers toe vir onderwys op primêre vlak in al nege provinsies van Suid-Afrika.

##### 8.4.2.1 **Toelatingsvereistes**

Die toelatingsvereiste vir die aanvanklike driejarige kursus is 'n Sekondêre Sertifikaat met slaagpunte in minstens een van die akademiese vakke op die hoër graad en een van die tale op die hoër graad. Vir die toelating tot die voltooiing van 'n derde jaar

moet die student in besit wees van 'n onderwysdiploma, byvoorbeeld die Senior Primêre Onderwysdiploma (SPOD) of die Primêre Onderwysdiploma (POD). Onderwys ervaring is 'n vereiste. Daar word nie gespesifiseer hoeveel jaar onderwyserervaring nie, maar die aantal jare onderwyserervaring sal bepaal of die student vrygestel sal word van praktiese onderwys al dan nie.

#### 8.4.2.2 **Leerplan**

Die leerplan bestaan uit die volgende:

Vir die verskillende studiejare is die vakke/modules in verskillende groepe verdeel.

**Goep A: Verpligte algemene modules.**

Opvoedkunde

Teoretiese Raamwerk van die opvoedkunde

Algemene onderwysmetodes.

Kurrikulumontwikkeling

Sosiale Opvoedkunde

**Groep B: Verpligte akademiese kursusse. Die student kies drie van die volgende modules.**

Afrikaans

Engels

isiXhosa

Wiskunde

Biologie

**Geskiedenis**

**Bybelonderrig**

**Groep C.** Die student kies vyf van die volgende agt modules. Hierdie modules is egter nie gelykstaande in gewig aan die modules wat in groep A en B voorkom nie. Die modules in hierdie afdeling tel net een kwart van een krediet.

**Klasonderwys**

**Professionele Studies** wat bestaan uit die volgende modules.

**Skoolbestuur**

**Gesondheidsopvoeding**

**Entrepreneurskap**

**Tegnologie - onderrigmedia**

**Rekenaargeletterdheid**

**Lewensvaardighede**

#### **8.4.2.3 Fooie verbonde aan die kursus**

By die Wes-Kaapse Onderwyskollege het die klasgelde vir die kursus vir 1998, R3200,00. per jaar bedra.

By die prototipe word voorgestel dat die volgende besparings gemaak kan word. Daar word voorgestel dat die student R300,00 registrasiefooie en R300,00 eksamen fooie betaal. Die totale fooie vir die kursus sal dan R2600,00 wees, wat 'n besparing van R600,00 is. Indien daar dus 'n verhoging is in die fooie behoort dit in lyn te wees met die nasionale inflasiekoers sodat die student nie benadeel word nie.

Wanneer die student besig is met afstandsonderrig kan die student werk en dan geld verdien wat kan bydra tot die delging die student se fooie. Wanneer koöperatiewe onderrig toegepas word, die student praktiese ondervinding doen en 'n salaris verdien, kan dit 'n verdere bydrae lewer tot die betaling van die student se fooie.

#### 8.4.2.4 **Tydsduur van kursus**

Die tydsduur vir die kursus is drie jaar voltyds. Diensdoende onderwysers wat reeds in besit is van 'n onderwysdiploma kan hulle kwalifikasies verbeter maar dan begin hulle by die derde jaar. Indien hulle die derde jaar deur middel van afstandsonderrig neem, sal die kursus ongeveer twee jaar duur. Daar is 'n vierde jaar studie wat lei tot die Verdere Onderwysdiploma. Deur middel van afstandsonderrig sal dit net twee jaar duur. Daar bestaan egter 'n verskeidenheid van hierdie diplomas wat verskeie variasies verteenwoordig, maar dit is nie nodig om hier bespreek te word nie. Hierdie kursus as voorbeeld is genoem om aan te toon dat daar wel toeganklikheid vir die student is vir verdere studie.

Daar word voorgestel dat een jaar van die kursus deur middel van afstandsonderrig gedoen word en een jaar van die kursus deur middel van koöperatiewe onderrig gedoen word. Modules wat deur middel van afstandsonderrig geneem kan word is die modules wat in groep A en B voorkom. Modules wat tydens koöperatiewe onderrig geneem kan word is die modules wat in groep C voorkom. Die modules in groep C vereis praktiese opleiding terwyl die modules in groep A en B meer akademies van aard is. Van die modules in groep A en B kan deur middel van koöperatiewe onderrig geneem word, na gelang van omstandighede.

#### 8.4.2.5 **Organisatoriese faktore**

Soos reeds ten opsigte van pluskursus genoem is, is die organisatoriese faktore belangrik by die beplanning van die kurrikulum en by die instelling van die kursus. By die prototipe word voorgestel dat een jaar van die kursus deur middel van afstandsonderrig afgehandel word en een jaar deur middel van koöperatiewe onderrig.

Daar is reeds genoem watter modules deur middel van afstandsonderrig en watter modules deur middel van koöperatiewe onderrig geneem kan word. Wat wel belangrik is, is dat die kursusse so georganiseer word dat hulle gesamentlik 'n bydrae kan lewer tot die suksesvolle voltooiing van die kursus. Die student moet die waarde van die indeling van die verskillende modules by die verskillende onderrigmodusse kan waarneem.

#### 8.4.2.6 **Implementering van die kursus.**

By die implementering moet daar veral aan die begin van die studie aan die student 'n deeglike uitleg verskaf word van watter modules deur middel van afstandsonderrig en watter modules deur middel van koöperatiewe onderrig geneem sal word. Die hele program moet aan die studente verduidelik word sodat die student en die dosent duidelikheid het oor die verloop van die program. Wat belangrik is, is dat die student veral vir die modules wat deur middel van afstandsonderrig geneem word, die sperdatums vir die verskillende werkopdragte ontvang, asook die studiemateriaal vir die betrokke modules. Hierdie is veral belangrik omdat die student dan sy/haar studieprogram kan bepaal.

## 8.4.3

**'n Gemeenskapskollege prototipe**

Die interaktiewe model bevat afstandsonderrig, koöperatiewe onderrig en gemeenskapskolleges. Hierdie drie behoort dus in samewerking met mekaar te wees by dieselfde inrigting. Om hierdie verband te illustreer kan die volgende voorbeeld gebruik word. In 1999 het die Gemeenskapskollege te Worcester tot stand gekom (Gemeenskapskollege Worcester Inligtings Brosjyre 1999). Hierdie gemeenskapskollege het ontstaan as gevolg van die samesmelting van Söhnge Onderwyskollege en Worcester Kollege.

Söhnge Onderwyskollege was voorheen uitsluitlik verantwoordelik vir die opleiding van onderwysers. 'n Voorbeeld van die kursusse wat daar aangebied word, word geïllustreer in die prototipe vir 'n geïntegreerde kursus soos geïllustreer deur die Senior Primêre Onderwysdiploma (Supra p. 355). By Worcester Kollege is die volgende kursusse aangebied, Ingenieurstudies - Nasionale Sertifikaat N1, Nasionale Sertifikaat N3: Sakestudies: Rekenadministrasie, N4 Educare wat deur middel van afstandsonderrig sowel as residensieel aangebied word, Graad 12 deur middel van afstandsonderrig, Nasionale Sertifikaat N4 deelyds en Landbou (Cordier, onderhoud, 1999-06-14).

Na die samesmelting van die twee kolleges word al die kursusse van beide Söhnge en Worcester Kollege aangebied. Daar word dus kursusse deur middel van afstandsonderrig sowel as residensieel aangebied (Gemeenskapskollege te Worcester Inligtingsbrosjyre 1999). Hulle maak egter nie gebruik van koöperatiewe onderrig nie. Daar word hoofsaaklik gekonsentreer op gemeenskapskursusse.

Gemeenskapskollege te Worcester is net as voorbeeld gebruik om te illustreer dat

afstandsonderrig, koöperatiewe onderrig en gemeenskapskolleges wel kan saamwerk by een instansie. Hierdie kollege is egter in die beginstadium en daar is nog nie 'n evaluering gedoen oor hoe suksesvol die samewerking is nie, maar dit kan wel later gedoen word namate daar vordering is.

## 8.5

### Aanbevelings

Die interaktiewe model, waarby afstandsonderrig, koöperatiewe onderrig en gemeenskapskolleges as 'n geheel funksioneer wel in die onderwys geïmplementeer moet word. Hierdie kan op die tersiêre sowel as op die sekondêre vlak plaasvind. Die interaktiewe model kan gebruik word by die verdere opleiding van volwassenes, asook by die inisiële opleiding van studente wat nog nie die ekonomie betree het nie.

Die model is buigsaam en kan dus aangepas word by die omstandighede wat daar heers by die gemeenskap om te voldoen aan die bestaande spesifieke behoeftes. Dit is om hierdie rede dat gemeenskapskolleges ook ondersoek is. Onderwys moet altyd relevant wees en dus voorsien in die behoeftes van die lede van die gemeenskap. Die model kan dus aangewend word met betrekking tot gemeenskapskolleges.

Wanneer die model gebruik word by gemeenskapskollege kan dit fungeer op die beginsel dat daar verskillende skole vir die verskillende kursusse is, byvoorbeeld 'n Skool vir Onderwyseropleiding, 'n Skool vir Voorskoolse Opleiding en 'n Skool vir Bestuurswese. Daar sal veral gelet word op gemeenskapsbehoeftes en dié behoeftes sal bepaal watter kursusse ingestel sal word. 'n Voorbeeld hiervan is die gemeenskapskollege wat in 1999 in Worcester begin is waar Sönghe Onderwyskollege met Worcester Kollege saamgesmelt het en Worcester Gemeenskapskollege gevorm het. By hierdie kollege is daar die verskillende skole wat



veral gemeenskapskursusse aanbied en ook onderwyseropleiding, omdat Sönghe vroeër uitsluitlik vir onderwyseropleiding verantwoordelik was.

## 8.6

### Samevatting

Daar bestaan huidig 'n algemene bewustheid van 'n behoefte aan nuwe, meer doeltreffende wyses van onderwysvoorsiening. SAIDE (1998:8) beweer dat hulle dikwels genader word deur instansies wat wil wegbeweeg vanaf die konvensionele kontak onderwys na die gebruik van meer buigsame onderwysmetodes van onderwysvoorsiening, insluitende die gebruik van hulpbron gebaseerde leer (resource-based learning RBL). Hierdie verskynsel is 'n aanduiding dat opvoedingsinstansies wil weg beweeg van konvensionele strategieë en metodes en dat hulle ander meer funksionele metodes in die lig van onderwys uitdagings ondersoek. Die Burger (1998-05-27:9) noem dat die staat nie alles in die onderwys kan verskaf nie, veral nie gratis nie. Die individu en die gemeenskap raak op hulself aangewese vir ander behoeftes.

Die teorie wat in hoofstuk 6 en 7 bespreek is, moet kan voldoen aan opvoedkundige, sosiale, ekonomiese en demokratiese kriteria. Blyke dat sommige kriteria van kritiese belang is vir 'n beter onderwysbedeling in Suid-Afrika word hierdeur aangedui. Hiervan blyk veral ekonomiese kriteria deurslaggewend te wees. Dit beteken nie dat opvoedkundige, sosiale en demokratiese kriteria nie belangrik is nie, want studente moet voortdurend as mense raakgesien en beoordeel word. Enige goeie onderwys moet op die menslikheid van die mens en die noodsaaklikheid van opvoedkundige ondersteuning gegrond wees. Nogtans kan daar geen onderwys wees as daar nie oordeelkundig en spaarsaam gewerk word met die beskikbare finansiële bronne, menslike hulpbronne en infrastruktuur nie. Na oorweging van hierdie kriteria is

bepaalde voorstelle gedoen vir die implementering van die interaktiewe model.

Breytenbach (1998:16) verklaar tereg dat "skilled and wise leadership, tenable compromises and paced transitions, may actually be South Africa's good fortune". Hierdie potensiaal kan slegs tot wording kom indien daar genoegsame opleidingsmoontlikhede is wat kan bydra tot die opvoeding van die individue in die land. Hy maak ook die korrelasie dat demokrasie kan slegs werk wanneer daar opgevoede mense en 'n sterk werkersklas in 'n land is nie. Hierdie stelling is veral insiggewend in die sin dat dit hoofsaaklik die werkersklas is wat van alternatiewe opvoedingsmeganismes gebruik maak om hulle studies te verbeter en sodoende ook hulle lewenstandaarde.

Die Suid-Afrikaanse konstitusie (hoofstuk, 2.29) bepaal dat elkeen die reg tot basiese onderwys het, insluitende volwasse onderwys en dat verdere onderwys, wat die staat deur middel van billike maatreëls moet bewerkstellig, dit meer beskikbaar en toeganklik vir almal moet maak. Die RGN formuleer sy missie as "to facilitate problem solving and enhance decision making through conducting quality research in the human sciences" (RGN, 1997:2). Die RGN konsentreer dus hoofsaaklik op die navorsing en ontwikkeling van menslike potensiaal en hierdie kan slegs plaasvind indien daar genoegsame onderwysmoontlikhede is vir elke inwoner van die land. Daar behoort toeganklikheid te wees tot 'n verskeidenheid onderwysmoontlikhede waar daar 'n verskeidenheid van onderrigmodusse toegepas word.

## **BRONNELYS**

Adey,D. 1995: The education crisis: A laissez-faire solution. **Olisa Review**, no 1. December 1995.

Adey, D., Steyn, P., Herman, N., Scholtz, G.(eds) 1994. Papers of Ninth Biennial SAARDHE Congress and General meeting held at the Breakwater Campus. Cape Town.

Ashley, M. 1989. **Ideologies and Schooling** in South Africa. Rondebosch. S.A.T.A.

Avenant, P.J. 1986. **Guidelines for Successful Teaching**. Durban. Butterworths.

Avoseh, M.B.M., 1995. Distance Education and self-reliant development: toward a Freirean agenda. **Volume 1 of 17 th World Conference for Distance Education**. Birmingham.

Bagwadeen, D.R., Louw, W.J. 1993. **The theory and practice of in-service education and training for teachers in South Africa**. Pretoria.

Baldwin, L. 1996. **National Technological University**. [<http://www.ntw.edu/2/bulletin.page/html>]

Banachowski, G. 1996. ERIC Review- Perspectives and perceptions: The use of part-time faculty in Community Colleges. **Community College Review**. Volume 24, no 2.

Banks, J.A. 1988. **Multi-ethnic education - Theory and Practice**. Boston London. Allyn and Bacon, Inc.

Barrow, R. & Milburn, G. 1990. **A critical dictionary of educational concepts: an appraisal of selected ideas and issues in educational theory and practice**. New York. Harvester.

Barton, L. (ed). 1985. **Social Crisis and Educational Research**. London. Croom Helm.

Bastiani, J. (ed) 1997. **Home-School work in Multicultural Settings**. London. David Fulton Publishers.

Bates, A.W. 1995. **Technology, Open Learning and Distance Education**. London. Routledge.

Bates, A.W. 1984. **The role of Technology in Distance Education**. London: Croom Helm Ltd.

Beezhoud, P.E. 1989. **Die andragogiese eise van koöperatiewe onderwys**. D Ed. proefskrif. UNISA. Pretoria.

Berkhout, S.J. & Bondesio, M.J. 1992. **Onderwysstelselkunde Perspektiewe**. Pretoria. Van Schaik Edms. Bpk.

Bérubé, M. and Nelson, C. 1995. **Higher Education under fire - Politics, Economics and the crisis of Humanities**. New York, London. Routledge.

Beukes, J.H. 1986. Koöperatiewe onderwys vereis meer navorsing. **SAVKO Nuusbrief**. no 4

Bezuidenhout, F.J. 1998. **A reader on selected social issues**. Pretoria. J.L. van Schaik Publishers.

Bisschoff, T.C. 1986. **Koöperatiewe Onderwys**. In: Kruger, E.G. (red). **Opvoeding - verlede, hede en toekoms**. Pretoria. Ero publikasies.

Blignaut, B. 1998. In **SACTE 1998**.

Blignaut, S.E. 1993. The challenge of transformation in South African Education. M.Ed tesis. University of Port Elizabeth. Port Elizabeth.

Blumenthal, P., Goodwin, C., Smith, A., Teichler, U. 1996. **Academic mobility in a changing world - Regional and Global trends**. London and Bristol Pennsylvania. Jessica Kingsley Publishers.

Bornman, E. 1998. Groepregte en 'n nuwe demokratiese bestel in Suid-Afrika. **Focus Forum**. Vol. 5. no. 5. May 1998.

Boyer, E.L. 1994. **A Classification of Institutions of Higher Education**. New Jersey. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Brewer, M. 1990. Sandwich Courses, United Kingdom. In: **The Journal of Co-operative Education**. Vol. 26. No. 2. pp. 14-22.

Breytenbach, W. 1998. Economy, Literacy and Democracy in Africa: Some correlations explored. Referaat gelewer tydens konferensie oor **Building a culture of democratic education in a young democracy**. 21-24 Julie 1998. Universiteit van Stellenbosch.

Brint, S., Karabel, J. 1989. **The Diverted Dream - Community Colleges and the promise of educational opportunity in America, 1900-1985**. New York Oxford. Oxford University Press.

Brezinka, W. 1992. **Philosophy of Educational Knowledge**. Dordrecht /Boston/ London. Kluwer Academic Publishers.

Brombacher, A. 1996. Cooperative learning: potential and implications. **The Specific Compendium**

(Education products).

Brown, S.J. and Wilson, J.W. 1979. **National Assessment of Cooperative Education Training**. Boston, Massachusetts. Cooperative Education Research Center Northeastern University.

Brown, S.C. (ed) 1997. **Open and Distance Learning: Case studies from industry and education**. London Stirling (USA). Kogan Page.

Butler, J. (ed) Elphich, R. and Welsh, D. 1987. **Democratic Liberalism in South Africa**. Cape Town and Johannesburg. David Philip (Pty) Ltd.

Calitz, L.P. 1985. Die samehang tussen formele, nie-formele en informele onderwys. In: **Educare**. Jaargang 14.2. Pretoria. Universiteit van Suid-Afrika.

Calitz, L.P. 1987. **Die verband tussen bestuurveranderlikes afstandsonderrig en nie-formele onderwys**. UNISA : Publikasie reeks van die Sentrum vir Opvoedkundige Navorsing en ontwikkeling SONO.

Carl, A.E. 1995. **Teacher Empowerment through Curriculum Development Theory into Practice**. Cape Town. Juta.

Chaverri, M. 1995. The educational administration programme in the State Distance University of Costa Rica and the enrichment of the educational system due to the 'final graduation work' of its graduates. In **ICDE-Conference proceedings**. Volume 1. Birmingham United Kingdom.

Chisholm, L. & Fuller, B. 1996. Remember people's education? Shifting alliances, state-building and South Africa's narrowing policy agenda. In. **Journal Education Policy**. Vol. 11. No. 6. pp. 693-715.

Christians, C.M. 1995. The localisation of the education implications of the Community College Concept. M. Ed tesis Universiteit van Stellenbosch.

Christie, P. 1992. From crises to tranformation: Education in Post Apartheid South Africa. **Australian Journal of Education**. 36(1).

Clark, B.R. 1970. **The Distinctive College: Antioch, Reed and Swarthmore**. Chicago. Aldine Publishing Company.

Clarke, J. 1982. **Resource-based learning for Higher and Continuing Education**. London. Croom Helm.

Closson, R.B. 1996. The learning society: How shall Community Colleges respond? **Community College Review** Vol 24 no 1.

Cohen, A.M., Brawer, F.B. 1987. **The collegiate function of Community Colleges - Fostering higher learning through curriculum and student transfer**. San Francisco, London. Jossey-Bass Publishers.

Committee of College Education Rectors of South Africa (CCERSA) 1998. The Sixth Annual Conference. 28-30 May.

Commonwealth Secretariat, 1984. **Training teachers at a distance**. London.

Coombs, P.H. 1982. Critical world educational issues of the next two decades. **International Review of Education**. Vol 28.

Coombs, P.H. 1985. **The World Crisis in Education**. New York. Oxford University Press.

Committee on Teacher Education Policy (COTEP), 1995. **Norms and Standards and Governance Structures for Teacher Education - Discussion Document**. Pretoria.

Coulby, D. Gundara, J. Jones, C. (editors) 1997. **World Yearbook of Education 1997 Intercultural Education**. London. Kogan Page.

Covey, S.R. 1997. **The 7 habits of highly effective families**. Sydney. Simon & Schuster Australia.

Cowen, R. (ed). 1996. The evaluation of Higher Education Systems. **World Yearbook of Education**. London, Philadelphia. Kogan Page

Cowen, R. & Mclean, M. (eds). 1984. **International Handbook of Education Systems**. Volume 111. New York : John Wiley and Sons.

Cress, C. 1996. ERIC Review: Measuring success through assessment and testing. **Community College Review**. vol 24. no 1.

Curzon, L.B. 1985. **Teaching in Further Education - an outline of principles and practice**. London.

Daniel, J.S. 1997. **Mega-Universities and Knowledge Media Technology strategies for higher education**. Great Britian. Kogan Page.

Davis, G. 1992. Transforming the educational morass. **Die Suid-Afrikaan**. Junie-Julie.



Dekker, E.I., Lemmer, E.M. 1994. **Critical issues in modern education**. Durban. Butterworths.

Dekker, E.I., Van Schalkwyk, O.J. 1995. **Modern Education Systems**. Durban. Butterworths.

Dennison, J.D. 1997. Challenge and Opportunity: Canada's Community Colleges at the crossroads. In. **Community College Review**. Vol 24. No. 4. pp. 93-96.

Department of Education, 1998. The incorporation of Colleges of Education into the Higher Education Sector: A Framework for implementation. Pretoria.

Departement van Nasionale Opvoeding, 1992. Onderwysvernuwingstrategie. Pretoria.

De Villiers, A.P. 1996. Effektiviteit van Suid-Afrika se Onderwysstelsel - 'n Ekonomiese analise. PhD proefskrif. Universiteit van Stellenbosch.

De Vries, C.G. 1989. **Oriëntering in die Fundamentele Opvoedkunde**. Stellenbosch. Universiteit Uitgewers en Boekhandelaar.

De Vries, C.G. 1977. **Die Teoretiese Pedagogiek van M.J. Langeveld**. Stellenbosch. Universiteit uitgewers en boekhandelaars.

Dewey, J. 1916. **Democracy and Education. An introduction to the Philosophy of Education**. New York. MacMillan.

Die Burger. 7 Oktober 1997. Transformasie in hoër onderwys strek dieper as demokratisering, aanstellings.

Die Burger. 15 Oktober 1997. Geletterdheid nou binne elkeen se bereik.

Die Burger. 28 Oktober 1997. Geldsake van onderwys in Wes-Kaap lyk al slegter.

Die Burger. 14 Augustus 1998:15. Suid-Afrika het nou 2,2 miljoen werkloses.

Die Burger. 18 Mei 1998:12. Maties word interaktief.

Die Burger. 27 Mei 1998:9. Krisis in die onderwys duur voort.

Distance Education Quality Standards Framework for South Africa. September - December 1996.  
A discussion document prepared by the Directorate: Distance Education, Media and Technological Services, Department of Education. Pretoria.

Döbert, H. 1998. Changes in Schooling: Results of Research on Transformation in Germany. Paper delivered at conference on **Building a Culture of Democratic Education in a young Democracy**. University of Stellenbosch.

Duminy, P.A. en Söhnge, W.F. 1985. **Didaktiek: Teorie en Praktyk**. Kaapstad. Maskew Miller Longman.

Du Plessis, P.J.J. 1974. **Sosiopedagogiek opvoedingswerklikheid en maatskaplike werklikheid**. Johannesburg. McGraw - Hill Boekmaatskappy.

Du Plessis, W.S. 1987. Die kind in die Marxistiese denke. 'n Studie in die Fundamentele Opvoedkunde. DEd. proefskrif. Universiteit van Stellenbosch.

Du Plessis, W.S. 1993. Die Koöperatiewe Onderwysstrategie. **Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Hoër Onderwys**. vol 7. no. 3.

Du Plessis, W.S. 1993. 'n Opvoedkundige perspektief op koöperatiewe onderwys. **Die Unie**. vol. 90. no. 2.

Du Plessis, W.S. 1996. **Opvoeding tot voller volwassenheid**. Durbanville. WACHWA.

Du Plooy, J.L. en Killian, C.J.G. 1984. **Introduction to Fundamental Pedagogics**. Pretoria. HAUM.

**Edge**. December 1996. No. 7.

**Edge**. July 1997. No. 8.

Elliot, L.C. 1983. The legal ramifications of proper instruction: Some considerations for Division Heads in Community Colleges. **Community College Review** Summer. pages 3-12.

Engelbrecht, L.V. 1992. 'n Kurrikulum vir die diploma in meganiese ingenieurswese aan Technicons. D Ed. proefskrif. Universiteit van Stellenbosch.

Engelbrecht, S.W.B. 1980. Onderrigteorieë en modelle in afstandsonderrig. **Progressio**. Deel 1. 2(4):1-4.

**Financial Mail**. 1997-12-19. Never too old to start a new career.

**Financial Mail**. 1997-03-14. Budget 1997. Background.

**Finansies en Tegniek.** 1996-02-16. Verslag oor skole bied niks nuut.

Flanders, S. 1995. Die eietydse nood aan die opvoedkundige begeleiding aan die volwassene in Suid-Afrika. M. Ed tesis. Universiteit van Stellenbosch.

Fourie, M.E. en Bitzer, E.M. 1994. Constant and changing emphasis on values in South African Higher Education. **Tydskrif vir Christelike Wetenskap.** Volume 30. (1994:1).

Freire, P. 1983. **Pedagogy of the oppressed.** New York. The Continuum Publishing Corporation.

Franks, P. 1996. About Cooperative Education. [[http://www.dac.neu.edu/wace.coop ed. htm/](http://www.dac.neu.edu/wace.coop%20ed.htm/)]

Fraser, B. 1992. Bridging the distance in Teacher Training through distance teaching - Assessing the efficiency of the Distance Teaching Model. Paper delivered at **12th Annual International Seminar for Teacher Education.** The University of New England Armidale, New South Wales, Australia.

Freeman, R. 1997. **Managing open systems.** London. Kogan Page.

Gemeenskapskollege te Worcester Inligtingsbrochure 1999.

Giddens, A. 1979. **Central problems in social theory - Action, structure and contradiction in social analysis.** London and Basingstoke. The Macmillan Press Ltd.

Giddens, A.(ed), Held, D. 1982. **Classes, power and conflict.** London and Basingstoke. Macmillan Press Ltd.

Giddens, A. 1992. **Human Societies. An introductory reader in Sociology.** Great Britain. Polity

Press.

Giddens, A. 1993. **Sociology**. Great Britian. Polity Press.

Giddens, A. 1985. **Sociology. A brief but critical introduction**. Hong Kong. Macmillan Education Ltd.

Giddens, A. 1982. **Sociology. A brief but critical introduction**. Hong Kong. Macmillan Education Ltd.

Gillin, M. 1997. Trends on Co-operative Education. Referaat gelewer by die **The 10 th World Conference on Cooperative Education**. 25-28 Augustus. Cape Technikon. Kaapstad.

Gleazer, E.J. 1980. **The Community College: Values, vision and vitality**. Washington. American Association of Community and Junior Colleges.

Gous, H.T. 1995. Student Support Actions. In: **Olisa Review**. No. 1. December.

Govender, V. et.al. 1997-03-15. Conflict and development in Education Policy. **Wits epu Quarterly Review of Education and Training**. Vol 4 no. 3.

Government Gazette. 1997-04-18. Vol. 382. No 17944.

Grandia, J.H.N. 1971. **Kind, school en sociaal milieu een sociaal-pedagogisch onderwijsproject in Rotterdam**. The Netherlands. Bosch en Kenning N.V. Baarn.

Greyling, D.J. 1976. Voor- en Vroegvolwassenheid in Pedagogies-Andragogiese Perspektief met

besondere verwysing na Geskonde Ouerskap in 'n Tegnokratiese bestel. DEd. proefskrif. Universiteit van Suid-Afrika. Pretoria.

Greyling, L. 1996. The best of two worlds: mixed-mode teaching-learning programs. In **OLiSA Review**. No 2. December. Cape Town.

Gunter, C.F.G. 1979. **Aspekte van die Teoretiese Opvoedkunde (met spesiale verwysing na die skool)**. Stellenbosch. Universiteitsuitgewers en Boekhandelaars (EDMS) BPK.

Gunter, C.F.G. **Opvoedkundige Essays**. Stellenbosch. Universiteitsuitgewers en Boekhandelaars.

Gunter, C.F.G. 1964. **Opvoedingsfilosofieë, op weg na 'n Christelike Opvoedingsfilosofie**. Stellenbosch. Universiteitsuitgewers en Boekhandelaars.

Gutek, G.L. 1974. **Philosophical alternatives in education**. Columbus Ohio. Charles E. Merrill Publishing.

Haasbroek, G.D. 1982. Die agogiese eise van studentebegeleiding met besondere verwysing na die student in die afstandsonderrigsituasie. D.Ed proefskrif. Universiteit van Suid-Afrika.

Hall, B.L. & Kidd, J.R. 1978. **Adult Learning: A design for Action. A Comprehensive International Survey**. Oxford. Pergamon Press.

Hammons, J.O. and Murray, Jr., J.W. 1996. Management appraisal systems in Community Colleges: How good are they? **Community College Review**. Vol 24. no 1

Haralambos, M. & Heald, R. 1986. **Sociology Themes and Perspectives**. Great Britain. Bell &

Hyman.

Harmse, H.J. red. 1987. **Opvoeding vir die lewe.** Kaapstad. Juta.

Harmse, H.J. 1986. **Pedagogiek Deel 4.** Durban. Butterworths.

Harry, K., John, M., Keegan, D. 1993. **Distance education: New Perspectives.** London and New York. Routledge.

Harthshorne, K. 1992. **Crisis and challenge. Black education 1910-1990.** Cape Town. Oxford University Press.

Henry, N.B. (ed). 1956. **The Public Junior College - The fifty-fifth Yearbook of the National Society for the Study of Education.** Chicago, Illinois. University of Chicago.

Herbst, R.O. 1986. Die totstandkoming en funksionering van die Koöperatiewe Vrugtekwekersbeurs van Suid-Afrika, 1922-1925. MA-tesis. Stellenbosch Universiteit.

Herman, H. 1998. Democratisation of education in a new South Africa. Referaat gelewer by konferensie oor **Building a culture of democratic education in a young democracy.** 21-24 Julie 1998. Universiteit van Stellenbosch.

Higgs, P ed 1995. **Metatheories in Philosophy of Education.** Johannesburg. Heineman.

Higgs, P. 1997. Workbook for Theoretical Frameworks in Education. UNISA.

Higgs, P. 1997. A re-vision of philosophy of education in South African education. In **Suid-**

**Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde.** Volume 17. No. 3. Augustus. pp.100-107.

Holmberg, B. 1981. **Status and trends of Distance Education.** New York. Nichols Publishing.

Holmberg, B. 1986. **Growth and structure of distance education.** London. Croom Helm.

Holmberg, B. (ed). 1989. **Mediated communication as a component of distance education.** Hagen. FernUniversität. ZIFF.

Holmberg, B. 1995. (second edition). **Theory and practice of distance education.** London and New York. Routledge.

Horn, I. 1998, Values Clarification: A challenge to education for democracy. Referaat gelewer by konferensie oor **Building a culture of democratic education in a young democracy.** 21-24 Julie. Universiteit van Stellenbosch.

Human Research Council Report, 1997. Annual Report 1996-1997. Pretoria. HSRC Group.

Hurlock, E. B. 1978. **Child Development.** Singapore. McGraw-Hill International.

Husén, T., Postlethwaite, T.N. 1994. (Second Edition). **The International Encyclopedia of Education.** Great Britian. Pergamon. BPC. Wheaton's Ltd. Exeter.

ICDE Conference Proceedings, 1995. Volume 1 and Volume 2. Birmingham United Kingdom.

ICDE Conference Proceedings, 1995. Mega-Universities of the World -The Top Ten. Birmingham United Kingdom.



**In Focus Forum.** 1998. January. Vol. 5. No. 3.

**In Focus Forum.** 1998. May. Vol. 5. No. 5.

Innovations, 1994. 38--'87 "Arbeitslehre" Germany.

Instituut vir Opvoedkundige Navorsing, 1992. UNISA.

Jancauskas, E. 1997. Using distance education during industry work placements to develop lifelong learning skills. Referaat gelewer tydens die konferensie van **10 th World Conference on Co-operative Education**. 25-28 August 1997. Cape Technikon. Cape Town.

Jarvis, P. 1990. **An International Dictionary of Adult and Continuing Education**. London. Routledge.

Jansen, C.P. (projekleier). 1992. **Benuttingsmoonlikhede van raakvlakke tussen formele, nie-formele en informele onderwys binne 'n stelsel van relevante onderwys in die RSA**. Pretoria. Instituut vir Opvoedkundige Navorsing. UNISA.

Kabwasa, A. and Kaunda, M.M. 1974. **Correspondence education in Africa**. London. Routledge and Keegan Paul.

Kallaway, P., Kruss, G., Fataar, A., Donn, G. 1997. **Education after apartheid - South African education in transition**. Cape Town. University of Cape Town Press.

Kallaway, P. (ed) 1984. **Apartheid and Education. The education of Black South Africans**. Johannesburg. Ravan Press.

Kamper, G.D. 1993. Moontlikhede en beperkinge van afstandsonderrig in die voorsiening van sekondêre onderwys in Suid-Afrika. UNISA. Instituut vir Opvoedkundige Navorsing.

Kamper, G.D. 1994. The role of distance teaching in the provision of primary education in South Africa. Institute for educational research. UNISA.

Kamper, G.D. 1995. Die gebruik van afstandsonderrig in die voorsiening van primêre onderwys in ontwikkelende lande. In **Educare** 24 (1). pp. 35-43.

Kamper, G.D. 1996. Quality assurance and student support. In **OLiSA Review**. No. 2. December. Cape Town. pp.98-101.

Kaye, A., and Rumble, G. 1981. **Distance teaching for higher and adult education**. London. Open University Press.

Keegan, D. (ed). 1993. **Theoretical principles of distance education**. London and New York. Routledge.

Keegan, D. 1986. **The foundations of distance education**. London. Croom Helm.

Keegan, D. 1991. **Foundations of distance education**. London and New York. Routledge.

Kellerman, C.F.J. 1995. 'n Fundamenteel-opvoedkundige studie van die gemeenskapskollege konsep in Suid-Afrika. D.Ed proefskrif. Universiteit van Stellenbosch.

Kerr, C. (chairman). 1970. **The Open-Door Colleges - Policies for Community Colleges. A special report and recommendations by the Carnegie Commission on Higher Education**. New York.

McGraw-Hill Book Company.

Khubisa, M.N. 1998. Beyond Rhetoric: Changes in schooling and politicking- embracing unity and diversity within the context of democratic education in a young democracy. Referaat gelewer tydens konferensie oor **Building a culture of democratic education in a young democracy**. 21-24 Julie. Universiteit van Stellenbosch.

Kleynscheldt, R.J. 1990. Koöperatiewe onderwys; 'n Fundamenteel- opvoedkundige perpektief. M. Ed. tesis. Universiteit van Stellenbosch.

Knox, A.B. 1986. **Helping adults learn**. San Fransisco London. Jossey-Bass Publishers.

Knowles, M.S. 1985. **Andragogy in action**. San Fransisco London. Jossey-Bass Publishers.

Kruger, E.G. (Red) 1986. **Opvoeding - Verlede hede en toekoms**. Johannesburg. Euro - Publikasies.

Kruger, M.M. en Whittle, E.P. 1982. **Fundamental perspectives in education**. Cape Town. Juta.

Kruynskamp, C. 1961. **Van Dale Groot Woordenboek den Nederlandse Taal**. Martinus Nijhoff.

Küsel, D.F. 1995. Distance Education in the NTS Initiative. In: **Olisa Review**. No. 1. December. pp. 119-122.

Labuschagne, A.J.J., Kok, J.C. en Myburgh, C.P.H. 1997. Vryheid, verdraagsaamheid en die regte van minderhede as opvoedingsaangeleentheid in 'n demokrasie. In: **Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde**. Vol. 13. No. 3. Augustus. pp.136-143.

Laden, B.V. 1997. Research: Is it a missing link in informing policy and practice in Community Colleges? **Community College Review** Vol 24. no 4.

Landman, E.F. 1994. Die rol van die skool in gemeenskapsontwikkeling. Referaat: OVSA Kongres. 12-14 Januarie. Universiteit van Stellenbosch.

Landman, W.A. 1977. **Fundamentele Pedagogiek en Onderwyspraktyk**. Durban. Butterworths.

Landman, W.A. (ed). 1990. **Teacher's handbook for education**. Pretoria. Academica.

Landman, W.A. 1985. **Fundamentele Pedagogiek en Kurrikulumstudie**. Pretoria. N.G. Kerkboekhandel.

Landman, W.A. en Roos, S.G. 1973. **Fundamenteel Pedagogiek en die opvoedingswerklikheid**. Durban. Butterworths.

Landman, W.A. (red) 1975. **Fundamenteel-pedagogiese essensies: Hulle verskyning en inhoudgewing - met kernvrae**. Durban. Butterworths.

Langeveldt, M.J. 1979. **Mensen worden niet geboren. Inleiding tot de Pedagogische waardenleer**. Nijkerk. Uitgeverij INTRO.

Langeveld, M.J. 1971. **Beknopte Theoretische Pedagogiek**. Groningen. Wolters-Noordhoff NV.

Lategan, L.O.K. 1996. Open learning and quality assurance. In **OLiSA Review**. No. 2. December.

Cape Town. pp. 67-70.

Laubscher, P.J. 1993. Fundamenteel-andragogiese begeleiding in 'n koöperatiewe onderwys program. PhD proefskrif. Universiteit van Stellenbosch.

Lederer, K. 1980. **Human needs**. Cambridge. Oelgeschlager, Gunn and Ham Publishers, Inc.

Lemmer, E.M., Bergh, A. Van der Linde, N., Van Niekerk, P., Van Wyk, N. 1995. Distance learners and their experience of text. Report of a reasearch project conducted under the auspices of the Faculty of Education and the Institute for Educational Research. UNISA.

Le Roux, A. 1998. A vision of community. Address delivered at the Annual Diploma Ceremony of the Western Cape College of Education. 27 June. Kuilsrivier.

Le Roux, A. 1998. The new norms and standards document: Implications for Colleges of Education. Address delivered at the annual CCERSA conference at Mankwe Christian College of Education. 30 May.

Le Roux, E (ed) 1988, 1989. Cordtek a strategy for change. Papers delivered at the annual conference held by the Council of Rectors and Deans of Teacher Education. Kwa Zulu Natal.

Le Roux, J. 1998. Multicultural education for a democratic South African dispensation. Referaat gelewer tydens konferensie oor **Building a culture of democratic education in a young democracy**. 21-24 Julie. Universiteit van Stellenbosch.

Le Roux, J. (ed) 1994. Vol 2. **The black child in crisis. A socio-educational perspective**. Pretoria. J.L. van Schaik Academic.

Lockwood, F. (ed). 1995. **Open and distance learning today**. London and New York. Routledge.

**Longman Dictionary of Contemporary English**. 1984. Essex. Longman.

Louw, G.J.J. 1983. **Opvoeding in 'n veelvolkige samelewing**. Pretoria. Oranjewerkers Promosies (Edms) Bpk.

Louw, G.J.J. 1981. 'n Temporaliteits pedagogiese verantwoording van opvoeding in 'n veelvolkige samelewing met besondere verwysing na "Multicultural Education". D.Ed proefskrif. Universiteit van Port Elizabeth.

Louw, W.J. 1981. **Sosiodidaktiese pedagogiek - 'n eerste oriëntering**. Pretoria. H & R Academica.

Maree, L.M. 1995. **Education under a new constitution an introduction**. Goodwood. VIA Afrika Nation Book Printers.

Marglin, S.A. 1967. **Public investment criteria**. London. George Allen and UNWIN LTD.

**Matieland**, 1998. Jaargang 42. 2:1998. Universiteit van Stellenbosch.

McGregor, R and McGregor, A. 1992. **McGregor's education alternatives**. Cape Town. Juta Co. Ltd.

McDonald, M.E.W. 1993. Afstandsonderwys - 'n analise ten opsigte van struktuur en aard. **Educare**. 22(1 & 2)

McKay, V. (ed). 1995. **A Sociology of educating**. Johannesburg. Lexicon Publishers.

Miller, A.A. 1997. ERIC Review - Back to the future: Preparing Community College faculty for the new millennium. **Community College Review**. Vol 24. no. 4.

Mills, E., Duvall, & Miller, B.C. 1978. **Marriage and family development**. Singapore. McGraw-Hill International.

Möller, T. 1998. Hermeneutic understanding within a multicultural society. Referaat gelewer tydens konferensie **Building a culture of democratic education in a young democracy**. 21-24 Julie. Universiteit van Stellenbosch.

Monteith, J.L. de K., Postma, F., Scott, M. 1988. **Die opvoeding en ontwikkeling van die adolessent**. Pretoria Kaapstad. Academica.

Moore, M. 1983. **Self directed learning and distance education**. Hagen Fern Universeit. Ziff Papiere 48.

Moore, D.M. 1996. A flexible learning system for South Africa. In: **Olisa Review**. No.2 December.

Morris, H. (editor) 1996. **Understanding the National Qualifications Framework- A guide to lifelong learning**. Johannesburg. Heineman Educational Publishers.

National Access Consortium Western Cape. 1996 **Bulletin**. Cape Town.

National Commission on Higher Education - A Framework for Transformation, 1996. Pretoria.

National Education Policy Investigation (NEPI), 1992. Cape Town. Oxford University Press.

National Education Policy Investigation (NEPI), 1993. Cape Town. Oxford University Press.

National Teacher Education Audit. 1996. Pretoria.

Neil, M.W. (ed). 1981. **Education for adults at a distance. A report of the Open University's Tenth Anniversary International Conference.** London. The Open University Press.

Nieuwoudt, U. 1997. Sy skep werk. **Sarie**. 16 Julie. Jaargang 48. No. 2. pp. 127.

Oberholzer, A.D. 1996. Aspekte van onderwysvernuwing in 'n oorgangstydperk: die relevansie van die Namibiese ervaring vir Suid-Afrika. M.Ed proefskrif. Universiteit van Stellenbosch. Stellenbosch.

Oberholzer, C.K. 1968. **Prolegomena van 'n Prinsipiële Pedagogiek.** Kaapstad. HAUM.

Oberholzer, C.K. 1979. **Grondbeginsels van die onderrig op tersiêre vlak.** Pretoria. UNISA.

Oberholzer, C.K. & Greyling, D.J. 1981. **Grondbeginsels van die onderrig op tersiêre vlak. Diploma in Tersiêre Onderwys.** Pretoria. Universiteit van Suid-Afrika.

Olivier, M.A.J. 1990. Skoolgereedheid van die kind in die enkelouergesin. In: **Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde**. Vol. 10. No. 3. Augustus. pp. 230-234.

Onderwyskollege vir Verdere Opleiding (OKVO) Roggebaai. 1992. Gedenkuitgawe. Roggebaai.

O'Rourke, J., Roberts, J., Spronk, B., Wong, A. 1995. Distance Education in Canada. In **ICDE Conference Proceedings**. Birmingham United Kingdom. Volume 1. pp. 28-32.



Paine, N. 1989. **Open learning in transition. An agenda for action.** Great Britain. Biddles LTD. Guildford.

Papendreuou, A.G. 1970. **Man's Freedom.** New York. Columbia University Press.

Percival, F. Gibbs, G. 1994. **Course design for resource based learning.** Technology. Great Britain. Oxford centre for staff development. Oxonian Rewlay Press.

Perquin, N. 1958. 4 de hersiene druk. **Pedagogiek.** Roermond - Maaseik. J.J. Roman en Zonen.

Perraton, H. 1984. **Training teachers at a distance.** London. Commonwealth Education Handbooks.

Perraton, H. 1993. **Distance education for teacher training.** London and New York. Routledge.

Pienaar, E.W. 1991. 'n **Koöperatiewe onderwysbenadering vir die opleiding in handelswetenskappe aan Suid-Afrikaanse teknikons - 'n onderwysstelsel perspektief.** Pretoria. UNISA.

Pistorius, P. 1984. **Padlangs met die Pedagogiek.** Potchefstroom. Pro Rege Pers.

Pistorius, P. 1976. **Kind in ons Midde.** Kaapstad. Tafelberg Uitgewers.

Potgieter, H. & Ziv-Tal, A. 1995. The ORT-STEP Spacenet: interactive distance learning - new initiative in South Africa. In **ICDE Conference Proceedings. Volume 2.** Birmingham United Kingdom. pp 441-443.

Pratt, D. 1980. **Curriculum design and development**. New York. Harcourt Brace Jovanovich.

Pringle, M.K. 1980. **The needs of children**. London. Hutchinson.

Psasharopoulos, G. 1988. Critical issues in education: a world agenda. In: **International Journal of Educational Development**. Vol. 8. No. 1. pp. 1-8.

Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, 1981. **Beginnels vir Onderwysvoorsiening in die RSA**. Pretoria.

Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, 1981. **Onderwysvoorsiening in die RSA**. Pretoria.

Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing. 1997. **Jaarlikse verslag 1996-1997**. Kaapstad. Sigma Press.

Race Relations Survey 1994/95, 1995. Johannesburg. South African Institute of Race Relations.

Race Relations Survey 1995/96, 1996. Johannesburg. South African Institute of Race Relations.

Race Relations Survey 1996/97, 1997. Johannesburg. South African Institute of Race Relations.

Randall, B. (ed). 1996. A marketing approach to distance education technology: A statewide survey. **Community College Review**. Vol. 23. no. 4.

Rapport, 1997-01-25. **Betrek gemeenskap en kry onderwys op koers**.

Raubenheimer, L.P. 1987. **Demografiese patrone: Die Suid-Afrikaanse situasie**. Stellenbosch

Grahamstad. Universiteitsuitgewers en boekhandelaars.

Rebel, K. 1996. Towards a learning society: Implications. **OLiSA Review**. no. 2 December.

Report of the National Committee on Further Education 1997. A Framework for the transformation of Further Education and Training in South Africa. 1997-08-14. Pretoria. Department of Education.

Republiek van Suid-Afrika. 1995. **Witskrif oor Onderwys en Opleiding**. Kaapstad. Vol. 357. No. 16312.

Republiek van Suid-Afrika. 1996. **Witskrif oor Onderwys en Opleiding**. Kaapstad. Vol. 377. No. 17579.

Republiek van Suid-Afrika. 1997. **Witskrif oor Onderwys en Opleiding**. Kaapstad. Vol. 382. No. 17944.

Republiek van Suid-Afrika. 1997. **Staatskoerant**. Kaapstad. Vol. 390. No. 18515.

Rip, C.M. and Bezuidenhout, F.J. 1984. **Contemporary Social Pathology**. Pretoria Cape Town. Academica.

Roelofse, J.J., Du Plooy, J.L., Greyling, D.J., 1982. **Blokboek Fundamentele Pedagogiek**.

Röhrs, H. and Lenhart, V. (eds). 1995. **Progressive education across the continents**. Frankfurt am Main. Peter Lang.

Ross, H.P. 1990. **Open learning and open management. Leadership and integrity in distance**

**education.** London.

Roueche, J.E., Roueche, S.D., Milliron, M.D. 1996. Identifying the strangers: Exploring part-time faculty integration in American Community Colleges. **Community College Review**. Vol. 23. no.4.

Roueche, J.E., Barker 111, G.A., Rose, R.R. 1989. **Shared Vision - Transformational leadership in American Community Colleges**. U.S.A. Community College Press.

Rowntree, D. 1981. **A dictionary of interaction**. London. Harper and Row Publishers.

Rowntree, D. 1992. **Teaching through Self-instruction**. London. Kogan page.

Rumble, G. 1986. **The planning and management of distance education**. London. Croom HELM.

Rumble, G. & Harry, K. 1982. **The Distance Teaching Universities**. London & Canberra. Croom Helm.

SACTE Yearbook. 1998. Pretoria.

SAIDE 1995. - Report on International Commission January - April 1994. Open Learning and Distance Education.

SAIDE, 1996. Open learning through distance education. Vol. 2. no.1.

SAIDE, 1998. Newsletter. Open learning through distance education. Vol. 4. no. 1.

Sangster, A. 1990. Cooperative Education: Some Jamacian Experiences. In: **The Journal of**

**Cooperative Education.** Vol. 26. No. 2. pp. 29-34.

SAVKO. 1997. Brosjyre.

Sayed, Y. 1998. The state, civil society and higher education institutions: Democratising the governance of Higher Education. Referaat gelewer tydens konferensie oor **Building a culture of democratic education in a young democracy**. 21-24 Julie. Universiteit van Stellenbosch.

Schoeman, P.G. 1990. Bepaling van die agogiese opgawe van samelewingsverbande wat agogies-aktief optree: die huisgesin. In: **Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde**. Vol. 10. No. 2. Mei. pp. 171-174.

Schoonees, P.C., Swanepoel, C.J., Du Toit, S.J., Booysen, C.M. 1965. **HAT**. Johannesburg Pretoria. Voortrekkerspers.

Schurink, E. 1998. Foundations for a culture of children's rights. In **Focus Forum HSRC**. Vol. 5. no. 5.

Serow, R.C., Calleson, D.C., Parker, L.G., Morgan, L. 1996. Service-learning and the institutional mission of Community Colleges. **Community College Review**. Vol. 23. no. 4.

Sewart, D. (editor) 1995. Volume 1 and Volume 2. Papers delivered at the 17th World Conference for Distance Education.

Theme. **One World Many Voices - Quality in Open and Distance Learning**. Birmingham 26 - 30 June 1995.

Sewart, D., Keegan, D., Holmberg, B. 1983. **Distance education: International Perspectives**. London and Canberra. Croom HELM.

Shafritz, J.M. (et al) 1988. **The facts of file. Dictionary on Education facts of file.** New York.

Shapiro, H.M. and Gliner, R. 1972. **Human Perspectives - Introductory readings for Sociology.** New York. The Free Press.

Shippey, T.C. 1970. An analysis of some aspects of American Junior Colleges. M. Ed thesis. University of Natal. Pietermaritzburg.

Shippey, T.C. 1994. Standards and quality in Higher Education. Thesis submitted in fulfilment of the requirements for the Saureatus in Technology (Post-school education) in the School of Teacher Education. Cape Technicon. Cape Town.

Shippey, T.C. 1990. A critical analysis of transfer, articulation and master planning in tertiary education in California (1960-1988) and a resultant model for the R.S.A. Master's diploma in Education. Cape Technicon. Cape Town.

Simpson, R., Khan, A., Walker, D. 1995. The use of 'small media' for distance learning. In: **ICDE Conference Proceedings.** Vol. 2. pp.462-465.

Smit, A.J. 1988. Die Opvoedkundetegnolek. **Monografie van die Opvoedkunde Vereniging van Suid-Afrika.** Pretoria.

Smit, F. 1997. Never too old to start a new career. In **F & T Weekly.** 19 December. p. 27.

Sonnekus, M.C.H. (red) 1984. **Opvoeding en opvoedingsprobleme tussen ouer en kind.** Pretoria. HAUM.

Stankiewicz, W.J. 1976. **A guide to democratic jargon**. London. Officyna Stanislaw Gilwa.

Steyl, I. 1981. Co-operative education: A strategy for the development of human and economic resources. Unpublished Report on the 2 nd World Conference on Co-operative Education. Boston Massachusetts. U.S.A.

Steyn, A.G.W. 1998. Learner growth in the South African school system. In **Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde**. Volume 18. Nommer 3. Augustus. pp.182-193.

Steyn, J.C. (toekenningshouer) 1992. Perspektiewe op skoolkurrikula vir 'n eietydse multikulturele Suid-Afrika. Universiteit van Stellenbosch.

Steyn, J.C. (ed) De Klerk, J., Du Plessis, W.S. 1997. **Education for democracy**. Durbanville. WACHWA.

Steyn, J.C. 1980. C.F.G. Gunter as opvoedkundige: 'n Studie in die Fundamentele Opvoedkunde. D. Ed proefskrif. Universiteit van Stellenbosch.

Steyn, J.C. 1998. Quality education and equality in education: A dilemma for democratic South Africa. Referaat gelewer tydens konferensie **Building a culture of democratic education in a young democracy**. 21-24 Julie. Universiteit van Stellenbosch.

Strydom, A.H., Bitzer, E.M., Lategan, L.O.K. 1995. Community Colleges for South Africa. Academic Development Bureau University of the Orange Free State. Bloemfontein

Suid-Afrikaanse Vereniging vir Koöperatiewe Onderrig (SAVKO). 1996. Nuusbrieff.

Tanner, D. & Tanner, L. 1975. **Curriculum Development: Theory into Practice**. New York. MacMillian Publishing Co., Inc.

Taylor, D. 1998. Building a culture of Democratic Education: The role of School Governing Bodies. Referaat gelewer by konferensie oor **Building a culture of democratic education in a young democracy**. 21-24 Julie 1998. Universiteit van Stellenbosch.

Taylor, J.C. & Carter, G. 1995. Diversity down under: a multimedia postcard from Australia. In: **ICDE Conference Proceedings**. Vol. 1. pp.33-37.

Ten Have, T.T. 1979. **Andragologie in Blauwdruk**. Groningen. Wolters-Noordhoff.

Tennant, M. (ed) 1991. **Adult and continuing education in Australia. Issues and practices**. London and New York. Routledge.

Terreblanche, S. 1973. **Vernuwing en Herskikking - op pad na nuwe ekonomiese instellings en prioriteite in Suid-Afrika**. Kaapstad. Tafelberg Uitgewers Beperk.

**The Concise Oxford Dictionary**, 1983. London. Oxford University Press.

The Journal of Cooperative Education. Vol. 27. No. 3. Spring 1992.

Tromp, J.A. 1986. Van die Redaksie. **SAVKO Nuusbrief**. no. 4.

Toffler, A. 1979. **Future Shock**. New York. Bantam Books.

Toffler, A. 1980. **The Third Wave**. New York. Bantam Books.



UNISA Instituut vir Opvoedkundige Navorsing, 1992. Benuttingsmoontlikhede van raakvlakke tussen formele, nie-formele en informele onderwys binne 'n stelsel van relevante onderwys in die RSA.

Vandenberg, D. (ed). 1997. **Phenomenology and Educational Discourse**. Johannesburg. Heineman.

Van Enckevort, G., Harryt, K., Morin, P., Schutze, H.G. 1986. **Distance Higher Education and the Adult Learner**. Heerlam. Dutch Open University.

Van Niekerk, L.J. 1991. Die radio as medium in Afstandsonderwys. 'n Studie in Tersiêre Didaktiek. D. Ed proefskrif, UNISA.

Van Rensburg, C.J.J., Kilian, C.J.G., Landman, W.A. 1981. **Fundamenteel-Pedagogiese Begripsverklarings - 'n Inleidende Oriëntering**. Pretoria. N.G. Kerkboekhandel Transvaal.

Van Rensburg, D.J.J. and Brink, G.J. 1995. Needs and skills for a National manpower force. **Koers**. 60 (1) pp. 19-27. Vol. 60.

Van Rensburg, C.J.J. en Landman, W.A. 1988. Fundamenteel Pedagogiese Begripsverklarings - Notes of Fundamental Pedagogics concepts. Goodwood Kaap. Nasionale Boekdrukkery.

Van Rensburg, C.J.J., Landman, W.A. en Bodenstein, H.C.A. 1994. **Basiese Begrippe in die Opvoedkunde Basic Concepts in Education**. Doornfontein. Perskor Boekdrukkers.

Van Zijl, J. 1992. The concept of a community college. An address of the NECC/UPE on Tertiary Education in a changing South Africa. The University of Port Elizabeth. 11 April.

- Van Zyl, C. 1991. **The De Lange Report: ten years on.** Pretoria. HSRC Publishers.
- Van Zyl, J. 1996. **Edge.** no. 7. December. Florida.
- Veenstra, J. 1985. **Opvoeden doen we samen ouer de eigen plaats en taak van gezin en school.** Goes. Oosterbaan & Le Cointre B.C.
- Venter, M. (ed). 1996. An introduction to Community Colleges. A guide for South Africa. Creative Associates International Inc. for Teps. A project of USAID. Cape Town.
- Verduin, J.R. and Clark, T.A. 1991. **Distance Education.** San Fransisco. Jossey-Bass Publishers.
- Verma, G.K. 1989. **Education for all - A landmark in pluralism.** London. The Falmer Press.
- Viljoen, A.Z.vJ. 1983. 'n Ondersoek na opvoedingsprobleme in die enkelouergesin. M.Ed tesis. Pretoria. Universiteit van Suid-Afrika.
- Viljoen, C. 1990-03-08. Kolleges blind vir onderwysnood. **Word and Action.** Vol. 31.
- Visagie, E. F. 1997. 'n Ondersoek na landelike onderwys in die Wes-Kaap met spesiale verwysing na die agogiese nood van die mense van die Elgin-Vyeboom-Grabouw (ELVYGRA) gebied. M.Ed tesis. Universiteit van Stellenbosch.
- Vocational Training in Germany, 1994. Bonn. Federal Ministry of Education and Science Public Relations Division.
- Wainaina, P.K. 1995. Education for Democracy: A balance-sheet for the Kenyan Education. Referaat

gelewer tydens die **EASA International Regional Conference**. 11-13 Januarie. Randse Afrikaanse Universiteit. Johannesburg.

Whitty, G. 1985. **Sociology and school knowledge - Curriculum, theory, research and politics**. London.

Wiechers, M. 1995. Distance and Higher Education Structures in South Africa. In **OLiSA Review**. No. 1. December. pp. 100-103.

Wilson, J., Cowell, B. 1989. **Taking education seriously**. London. The Falmer Press.

Woods, P. 1983. **Sociology and the school**. London. Routledge and Keegan Paul.

Wyatt, J. 1990. **Commitment to Higher Education**. London. The Society for Research into Higher Education and Open University Press.

Wyngaard, A.T. en Du Plessis, W.S. 1994. **Kind en Samelewing - 'n Sosio-pedagogiese perspektief**. Durbanville. WACHWA.

Wyngaard, A.T. 1993. 'n Fundamenteel-agogiese fundering van afstandsonderrig as 'n strategie vir die uitwissing van opvoedingsagterstande. M.Ed tesis. Universiteit van Stellenbosch.

Young, J. 1997. Comparative international study of Cooperative Education employers: The value of employing co-op students. Paper presented at **The 10 th World Conference on Cooperative Education**. Cape Town.

Zecha, G. 1995. Critical rationalism and educational discourse. In. **Higgs, P. Metatheories in**

**Philosophy of Education.** Johannesburg. Heineman.

Zuma, S. 1995. Partnerships in distance education. In **OLiSA Review**. No. 1. December. Cape Town.

## ONDERHOUDE

Claasen, F. : Skakelpraktisyn. Protea Kollege. Bellville. 8 Augustus 1997.

Cordier, C. : Rektor van Gemeenskapskollege te Worcester. 14 Junie 1999.

De Coning, prof. T. Direkteur van Afstandsonderwys. Universiteit van Stellenbosch. Stellenbosch. 19 Augustus 1998.

De Vries, prof. M. J. Mede-professor in Filosofie en Metodologie van Tegnologie. Eindhoven. Nederland. 6 Julie 1995.

Engelbrecht, dr. L. Direkteur vir Skool van Koöperatiewe Onderwys. Kaapse Technikon. Kaapstad. 13 Maart 1997.

Holmberg, prof. B. Professor vroeër professor by die Fernuniversitat Hagen, huidig die leidende internasionale beoefenaar in ope leer "open learning" deur middel van afstandsonderrig. Kaapstad. 29 September 1997.

Kotze, C. Hoof van die Bergzicht Sentrum in Stellenbosch. Stellenbosch. 21 Augustus 1997.

Lenhart, prof. V. Professor in Opvoedkunde. Universiteit van Heidelberg. Heidelberg. Duitsland. 10 Julie 1995.

Meij, prof. J.T. Senior Direkteur Informasietegnologie. Universiteit van Stellenbosch. Stellenbosch. 3 Junie 1997. 11 November 1997.

Mitter, prof. dr. W. vroeër Direkteur: Duitse Instituut vir Internasionale Opvoedkundige Navorsing.  
Frankfurt. Duitsland. 10 Julie 1995 en Stellenbosch. 17 Junie 1998.

Park. prof. dr. T. Dekaan Opvoedkunde. Universiteit van Stellenbosch. Stellenbosch. 1 Desember  
1997.